

Jeferson Luis de Carvalho

**DESENVOLVIMENTO DA REALIZAÇÃO INFERENCIAL: EM BUSCA DE UM
CAMINHO PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras – Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul

Fevereiro, 2014

Jeferson Luis de Carvalho

**DESENVOLVIMENTO DA REALIZAÇÃO INFERENCIAL: EM BUSCA DE UM
CAMINHO PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras – Mestrado em Letras –
Área de Concentração em Leitura e Cognição,
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul

Fevereiro, 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, pois sem eles eu não estaria aqui.

A Deus e as forças que nos auxiliam nos momentos de dificuldade.

À professora Rosângela Gabriel, pelo auxílio e presteza ao longo deste trabalho e, principalmente, pelas constantes chamadas de atenção, reprimendas e críticas que ajudaram não só o desenvolvimento do trabalho como o meu próprio como estudante, pesquisador e pessoa.

À Luiza Wioppiold Vitalis, pelo profissionalismo e preocupação constante com nosso trabalho.

À professora Onici Claro Flores pela oportunidade de lecionar ao seu lado durante o estágio docência. Um período de aprendizado ímpar.

Aos professores com os quais tive o privilégio de compartilhar algumas horas, sorvendo um pouco do imenso conhecimento de cada um.

Às pessoas que de alguma forma envolveram-se na elaboração e produção desse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC e à CAPES, por bolsa concedida.

À Andreia, minha esposa, pela parceria nas noites infindáveis de estudo, nos fins de semana em casa, nas conversas não iniciadas, nas conversas não terminadas, na ausência e na frustração causada pelo insucesso. Mas acima de tudo, agradeço por ela existir e pelos desejos de bons estudos, os chás para acalmar e pelas tentativas em criar um ambiente perfeito para que pudesse me concentrar. O presente trabalho, se fosse possível acrescentar um autor, seria dela. Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação investiga o processo inferencial movida pelos resultados obtidos em leitura por alunos brasileiros na Prova Brasil de 2011, com enfoque no processo inferencial em alunos do 1º ano do Ensino Médio. Com esse intuito, realizamos inicialmente uma revisão bibliográfica e posteriormente desenvolvemos uma pesquisa experimental. Começamos com um levantamento teórico sobre inferências. Abordamos a leitura e os processos cognitivos envolvidos, conceituando a noção de contexto, através do conceito de representação mental de mundo em esquemas. Utilizamos conceitos de inferências de vários autores, bem como o esquema de representação do conhecimento de van Dijk (2004) como base teórica para criarmos uma classificação sobre as inferências. Investigamos o processo inferencial, definindo o que são inferências, tipos de inferências e detalhamos a classificação adotada. Compreendemos inferência como uma atividade cognitiva realizada sobre um determinado contexto, sendo assim, nossa classificação foi baseada na relação inferência e contexto. Por fim, averiguamos a abordagem do processo inferencial em questões da Prova Brasil. No segundo capítulo, apresentamos a pesquisa experimental. A coleta de dados foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo José Kliemann, com alunos do 1º ano do Ensino Médio dos turnos manhã e noite. Os alunos foram divididos em 4 grupos, dois grupos do turno diurno e dois grupos do turno noturno. Em cada turno, tivemos um grupo experimental e um grupo controle. Foram aplicados quatro instrumentos, contendo textos, bem como 8 questões para os participantes responderem e justificarem. Nos grupos experimentais, a leitura dos textos foi realizada pelo pesquisador, podendo os alunos levantar dúvidas a respeito de significados lexicais. Os dados coletados foram analisados à luz das teorias levantadas ao longo do trabalho. Os resultados apresentados confirmaram as hipóteses de que a incapacidade de processamento inferencial influencia diretamente na compreensão textual, assim como se evidenciou a dificuldade em realizar inferências por parte dos alunos investigados. Essa dificuldade, conforme supomos, concentrou-se em contextualizar as inferências. Grande parte dos erros apresentados foi devido a falhas em realizar inferências contextualizadas,

o que veio ao encontro das hipóteses. Nossa classificação inferencial mostrou-se adequada para a análise dos dados.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão leitora. Inferências. Contexto.

ABSTRACT

This dissertation investigates the inferential process based on the results of reading obtained by Brazilian students in “Prova Brasil 2011”, focusing on the inferential process in students of 1st year of high school. For that purpose, we initially conducted a literature review and then developed an experimental research. We begin with a theoretical research of inferences. We approach the reading and cognitive processes involved, conceptualizing the notion of context, through the concept of world mental representation schemes. We use concepts of inferences from different authors and the knowledge representation scheme of van Dijk (2004) to create theoretical basis for our classification on inferences. We investigated the inferential process defining what are inferences, types of inferences and we detailed the classification adopted. We understand inference as a cognitive activity performed on a particular context, so our classification was based on inference and context relationship. Finally, we ascertained the approach of inferential process on issues of “Prova Brasil”. In the second chapter, we present the experimental research. The data collection was performed at the José Alfredo Kliemann State Secondary School, with students of the 1st year of high school, attending the morning and night shifts. Students were divided into 4 groups, two groups of the day shift and two groups of the night shift. On each shift, we had an experimental group and a control group. Four instruments were applied, each one containing texts and 8 questions for participants to answer and justify. In the experimental groups, the reading of the texts was performed by the researcher and students could raise doubts about lexical meanings. The collected data were analyzed in the light of the theories previously described. The results presented confirmed the hypothesis that the inferential processing disability directly influences the reading comprehension, as well as highlighted the difficulty of performing inferences on the part of students investigated. This difficulty, as we supposed, focused on contextualizing the inferences. Much of the errors presented were due to failure to perform contextual inferences, which met our previous assumptions. Our inferential classification was adequate for the analysis of the data.

Keywords: Reading. Reading comprehension. Inferences. Context.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processamento inferencial.....	43
Quadro 2	Tipos de inferências baseados na relação contextual.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Desempenho dos alunos na Prova Brasil do ano de 2011 em Língua Portuguesa.....	57
Tabela 2	Tabela para tabulação dos resultados.....	65
Tabela 3	Tabela geral de resultados.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O olho.....	16
Figura 2	Máquina de Eye tracking.....	17
Figura 3	Representação gráfica dos movimentos oculares durante a leitura	17
Figura 4	Imagem das regiões cerebrais.....	19
Figura 5	Imagem de um neurônio.....	20
Figura 6	Capa de caderno em jornal.....	31
Figura 7	Esquema de inferência em relação ao contexto.....	39
Figura 8	Tipos de inferências segundo Marcuschi.....	48
Figura 9	Gráfico com as leituras mais frequentes de GCD.....	66
Figura 10	Gráfico com as leituras mais frequentes de GED.....	66
Figura 11	Gráfico com as leituras mais frequentes de GEN.....	67
Figura 12	Gráfico com as leituras mais frequentes de GCN.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Informação semântica antiga
B	Informação semântica nova produzida pelo leitor
B2	Informação semântica nova produzida pelo leitor
C	Contexto do autor
C2	Contexto do leitor
GCD	Grupo controle diurno
GED	Grupo experimental diurno
GCN	Grupo controle noturno
GEN	Grupo experimental noturno
PQ	Pesquisador
AL	Aluno
JA	Justificativa do aluno

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1	As bases biológicas da leitura.....	15
2.1.1	Rápido no gatilho.....	21
2.2	Contexto: organização e organização do conhecimento.....	25
2.3	A inferência na compreensão leitora.....	33
2.4	A Prova Brasil.....	52
2.4.1	A escala de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e abordagem do processo inferencial nas avaliações da Prova Brasi.....	54
2.4.2	As questões e os resultados esperados na avaliação da Prova Brasil.....	55
2.4.3	Os resultados obtidos por alunos brasileiros na prova Brasil 2011 em nível de leitura.....	57
3	METODOLOGIA.....	59
3.1	Sujeitos.....	60
3.2	Tarefas e procedimentos.....	60
3.3	Codificação e tratamento dos dados.....	64
3.4	Perfil dos participantes.....	65
3.5	Leituras realizadas pelo professor.....	67
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	88
	ANEXOS.....	92

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a compreensão leitora cada vez mais se impõe como um tópico dominante nos meios escolares, conseqüentemente a gama de estudos a respeito do tema também cresce. Encarar a leitura além de decodificação de um código convencional socialmente complexifica os estudos sobre a leitura, pois exige atenção para o leitor e sua experiência de vida, assim mudando a relação autor/texto/leitor, em que esse último deixa de ser peça passiva do processo e passa a ser visto como atuante e construtor de sentido.

Essa preocupação com o processo de formação leitora surge também pela situação atual da leitura em nosso país, cada vez mais fundamental para um convívio sadio e atuante no mundo. Se nos primeiros anos de sua existência a leitura era algo destinado a uma classe diferenciada da população e o acesso a ela tinha importância reduzida, hoje vivemos em um período histórico pautado pela disseminação e universalização da leitura.

Nos últimos séculos, acentuando-se no século passado, criou-se a necessidade de se aprender a ler e escrever, e esse processo tem duração pré-estabelecida e cronograma rígido e imutável. O ritmo de aprendizagem da linguagem escrita é controlado socialmente, uma vez que as pessoas envolvidas – pais, professores – têm expectativas e se angustiam se elas não forem cumpridas nos prazos usuais (FLORES, 2008).

Para compreender o texto oral ou escrito, segundo Marcuschi (2012), são necessárias três noções centrais. Primeiramente, é necessário ter uma noção de língua, como algo estruturado simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo. A segunda noção é a de texto e de funcionamento do texto. Para o autor, o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. No presente trabalho, abordaremos a compreensão leitora priorizando a terceira noção, pelo viés da inferência.

A terceira noção central em uma teoria da compreensão é a de inferência. Quanto a isso, podemos dizer que todas as teorias de compreensão se situam em um destes dois paradigmas: (1) compreender é decodificar ou (2) compreender é inferir. De um lado, temos as teorias da compreensão como decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na

noção de língua como atividade, tomando a compreensão como atividade inferencial..(MARCUSCHI, 2011, p 94).

Acreditamos que o processo de leitura carrega em sua essência a inferência. Conseqüentemente, possíveis problemas envolvendo compreensão leitora podem ter o processo inferencial como uma das causas principais. Os resultados obtidos pelo Brasil em testes de compreensão textual estão muito abaixo dos resultados de países que possuem o mesmo, ou até menor, poderio econômico. Entender o porquê dessa situação, e como poderemos reverter esse quadro é um desafio crescente. Constantes ações governamentais e institucionais questionam essa situação. O teste da Prova Brasil realiza a medição do índice de leitura baseando-se nas respostas fornecidas por alunos em questões elaboradas a partir de textos. Na Prova Brasil, realizada no ano de 2011, a média obtida por alunos do nono ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa foi de 238,7 pontos, sendo a média de alunos de escolas estaduais de 243,0 em uma escala que o nível mais alto abrange 375 pontos. Nosso objetivo, diante desse resultado, é buscar entender o processo de compreensão textual, assim como tentar desvendar os problemas de compreensão em alunos para que possamos traçar um diagnóstico mais assertivo sobre os problemas enfrentados pelos estudantes brasileiros.

Conforme nosso posicionamento, o processo de inferência desempenha papel fundamental para uma boa compreensão leitora, portanto, para investigar a compreensão textual, primeiramente, devemos investigar o processo de inferência. No caso do presente trabalho, serão investigados os processos inferenciais em alunos do 1º ano do Ensino Médio. Nossa hipótese era de que os alunos possuíam dificuldades em processar inferências, e por isso tínhamos o objetivo de entendê-las. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, procurando desvendar os mecanismos envolvidos no processo. Após, elaboramos um material de pesquisa que consiste em 4 textos, cada um com 8 questões, totalizando 32 questões. A aplicação desses textos foi realizada com quatro grupos, sendo dois grupos experimentais (com intervenção de leitura realizada pelo pesquisador com direito dos sujeitos tirarem possíveis dúvidas lexicais), e dois grupos controle que apenas receberam os textos e as questões sem o processo de leitura realizada pelo professor. Da totalidade de questões, 10 foram selecionadas para uma análise do processo inferencial produzido,

procurando identificar possíveis razões para desvios ou falhas de compreensão. Essa análise ocorreu valendo-se dos aparatos teóricos desenvolvidos ao longo do referencial teórico, podendo dessa forma estabelecer um diagnóstico preciso do processo inferencial.

Essa dissertação está organizada da seguinte forma: no segundo capítulo um referencial teórico, abordando o processo de leitura. Primeiramente, um breve levantamento histórico da escrita, em seguida as bases biológicas envolvidas no processo de leitura. Investigamos o conceito de contexto através da teoria dos esquemas de representação de conhecimento de mundo de van Dijk (2004). Na seção seguinte, investigamos a definição de inferência e as tipologias inferenciais de acordo com alguns pesquisadores. A seguir, definimos nossa tipologia inferencial baseados nos conceitos de contexto (VAN DIJK, 2004) e de inferência abordado por Dell'Isola (2001). Por fim, abordamos as questões que exigiam o processo inferencial na Prova Brasil, afim de verificar de que forma a inferência é explorada na prova.

O referencial teórico, exposto no parágrafo anterior, serviu como base para concepção e análise do material experimental. Para realizar a análise descrita no quarto capítulo, usamos a classificação inferencial baseada na relação contextual elaborada no presente trabalho.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre nosso trabalho, apresentando o diagnóstico quanto ao processo de realização inferencial realizado pelos alunos, apontando seus problemas e sua forma de estruturação.

Tendo em vista possíveis limitações do presente trabalho, apontamos questões que possam vir a serem abordadas em futuros trabalhos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de compreensão envolve inúmeros fatores. No presente trabalho concentramos nosso foco no processo inferencial. Porém, tudo inicia no estímulo visual recebido pelo olho, e a partir deste ponto, um grande número de processos é utilizado para que se possa conceber um sentido naquele estímulo visual inicial. Entender esse processo é fundamental para compreender o processo inferencial. Ao longo deste capítulo, percorremos o caminho biológico da leitura. Em seguida, abordamos como são tratadas as informações recebidas e como é constituído um sentido para algo lido. Na sequência, entramos no campo da memória e armazenamento de conhecimento, conceitos que auxiliam no entendimento do processo inferencial que foi abordado sobre o ponto de vista de diversos teóricos. E por fim analisamos questões utilizadas na Prova Brasil 2011 com o intuito de investigar como foi abordado o processo inferencial na avaliação e prepararmos nosso material de pesquisa.

2.2 As bases biológicas da leitura

O que é leitura? A leitura é um ato cultural humano, requer aprendizado de uma convenção social não existente em nenhuma outra espécie. Entretanto, para esse ato ocorrer, existe um processo biológico necessário.

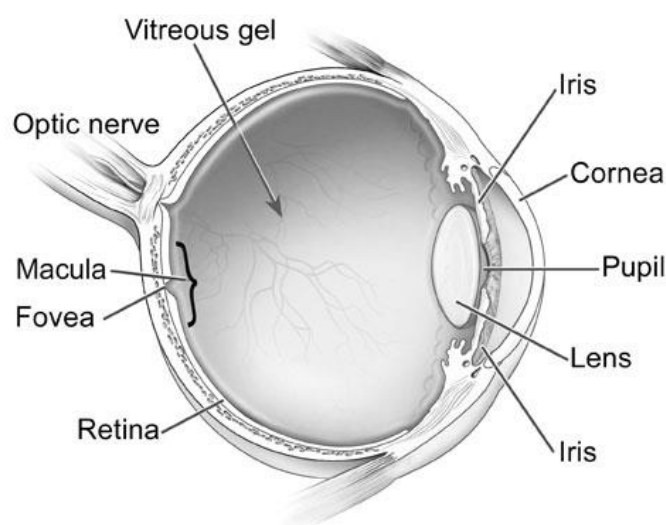
Sendo a leitura um ato de cognição, é natural que o processamento da leitura ocorra em nosso cérebro. Contudo a informação gráfica necessita chegar até ele. A porta de entrada dessa informação é o olho. É ele que recebe a informação gráfica e a repassa para o cérebro, isso torna-se possível graças à retina. Nela, a fóvea é a responsável pela captação da imagem.

A fóvea, localizada no centro da retina, é densamente coberta por receptores que se distribuem ao longo da retina de uma forma não uniforme. Esta permite uma acuidade na visão muito maior do que nas áreas envolventes, ao contrário da visão periférica que torna-se inadequada à visão clara do objecto.(FERREIRA, 2009, p.43)

Na imagem abaixo, podemos visualizar a fóvea, localizada à esquerda, assim como a retina. A retina é uma superfície de projeção da imagem real, produzida pela parte óptica do olho, onde os sinais luminosos são convertidos

em sinais elétricos, e em seguida em sinais químicos (AUMÜLLER, 2009). Apesar disso, a retina não é um captor perfeito. É apenas a sua parte central, a fóvea, que consegue captar as letras com detalhes suficientes para reconhecê-las (DEHAENE, 2012).

Figura 1: O olho



Fonte: Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/health-care/your-eye>. Acesso em 31/01/2014

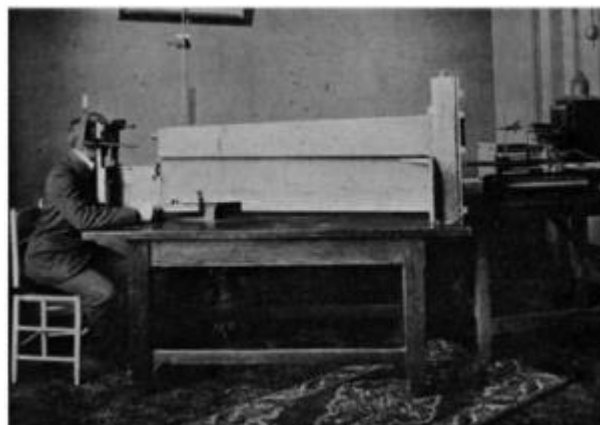
Estudos sobre leitura, enfocando o comportamento corporal do leitor, identificaram que há um constante movimento dos olhos durante esse ato. Isso se explica devido à estreiteza da fóvea, que ocupa apenas 15° do campo visual humano.

Ao orientar o olhar, nós “escaneamos” o texto a ser lido, com a ajuda da parte mais sensível de nosso captor visual, a única capaz de discriminar finamente as letras. Em adendo, não percorremos o texto de forma contínua. Ao contrário, nossos olhos se deslocam em pequenos movimentos discretos, por sacadas. Efetuam-se, na verdade, quatro ou cinco por segundo, a fim de trazer tais palavras à fóvea. (DEHAENE 2012, pg. 27)

Ao contrário do que muitos pensam, não lemos de forma contínua. Os olhos não percorrem o texto da esquerda para direita passando por todas as letras grafadas, eles realizam sacadas. Identificamos dez ou doze caracteres por sacada, além dessa zona somos insensíveis a modificações. Essas conclusões

já foram verificadas na metade do século XIX em estudos de Javale Raymond, utilizando os primeiros equipamentos capazes de registrar os movimentos oculares de leitores, como pode ser verificado na imagem:

Figura 2: Máquina de *Eye tracking*



Fonte: FERREIRA, 2009, p. 50

O paradigma que estuda os movimentos oculares, o *Eye Tracking*, representa uma das mais avançadas e acuradas técnicas na avaliação do processamento da linguagem, à medida que observa o desempenho da mais transparente janela do cérebro para o mundo: os olhos (KLEIN e BULLA, 2010, p.235) .

As pesquisas com *eyetracking* avançaram, e hoje temos acesso a “mapas” de leitura representando os movimentos oculares realizados por leitores examinados, como vemos a seguir:

Figura 3: Representação gráfica dos movimentos oculares durante a leitura



Fonte: Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wpcontent/uploads/2012/09/Artigo-4-Luegi-Costa-Hub-Faria.pdf>. Acesso em 03/02/2014.

Podemos visualizar as sacadas realizadas através das linhas vermelhas, e as fixações nos círculos azuis. Devido a capacidade de realizar sacada, conseguimos produzir uma leitura dinâmica, pois não precisamos parar em cada letra para decodificar a linguagem escrita. Contudo, ressalta Dehaene, mesmo com treino, o máximo capaz de ser lido é em torno de 400 a 500 palavras por minuto, não podendo passar muito disso. Um número muito maior do que este fatalmente acarretaria em perda do sentido do texto.

Um aspecto fundamental da eficácia no reconhecimento das palavras se encontra na invariância. Ainda de acordo com Dehaene (2012), existem três formas de invariância:

- o tamanho das letras: durante a leitura, não somos sensíveis à mudança no tamanho da fonte, nosso sistema visual compensa automaticamente as variações referentes ao tamanho da fonte, conseguimos ler perfeitamente “casa” tanto quanto “**Casa**” sem maior dificuldade;

- a posição das palavras: o centro de nossa retina não precisa parar exatamente sobre o centro de uma palavra para conseguir lê-la, basta a palavra não ser muito longa para podermos compensar a posição;

- a forma dos caracteres - nosso sistema visual compensa automaticamente as variações referentes ao tamanho da fonte ou a sua forma, conseguimos ler perfeitamente “casa” tanto quanto “CASA” sem maiores dificuldades, assim como “casa” e “*casa*”;

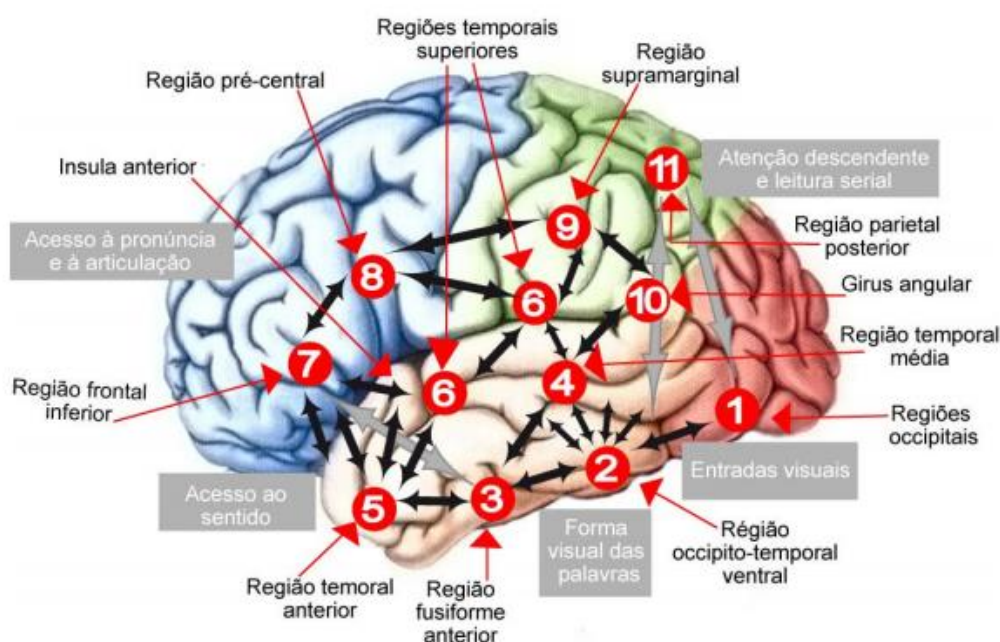
Visto como se dá o input visual através de nosso aparato biológico, passamos agora a examinar como se dá o processamento interno dessas informações. Aqui, desvendamos, segundo Dehaene (2012), como conseguimos tornar caracteres gráficos em conceitos, ignorando diferentes formas e posicionamentos espaciais das palavras.

É na forma de tratamento desse estímulo visual que se encontra a resposta para esses comportamentos. Entretanto, para entendermos como se

processa essa informação, precisamos adentrar a cognição humana e explicar como ela ocorre.

Na análise cognitiva, existe uma base biológica por detrás de todo o processo. Desse modo, assim como o globo ocular se responsabiliza por receber os estímulos visuais, o cérebro, por sua vez, tem a responsabilidade de transformar esses estímulos visuais em informações. Os estímulos visuais da palavra escrita captados pelo globo ocular através da retina, e essa através da fóvea, são processados pela região occípito-temporal ventral do cérebro (DEHAENE, 2012).

Figura 4: Imagem das regiões cerebrais



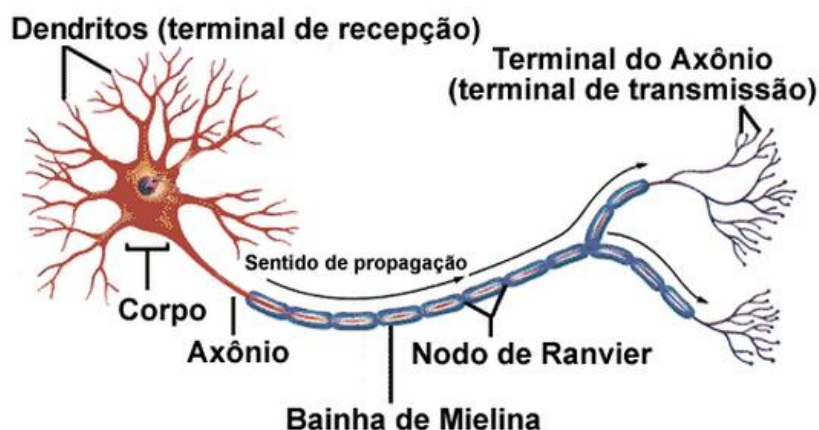
Fonte: SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados*. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, 2009.p. 02-14. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1199/915>>. Acesso em: 01/03/2013.

Podemos visualizar na imagem a importância desempenhada pela região occipito-temporal ventral por meio das inúmeras flechas ali existentes. Ali ocorrem os processamentos das formas visuais das palavras para posteriormente serem avaliadas pelas demais regiões cerebrais.

Esse processamento se dá por meio das sinapses neuronais. Como o nome já diz, o neurônio ocupa papel de destaque nesse processo. O neurônio é

composto por três partes que são: o corpo celular ou soma, os dendritos e os axônios. Além disso, há a bainha de mielina que consiste em uma substância graxa isolante que reveste o axônio de alguns neurônios contribuindo para aumentar a precisão e velocidade da comunicação neuronal (ROSSA, 2004).

Figura 5: Imagem de um neurônio



Fonte: Disponível em: <http://www.infoescola.com/sistema-nervoso/neuronios/> acesso em 31/01/2014

Portanto, é a sinapse o meio de comunicação entre neurônios no campo cerebral, e para melhor explicitar, utilizamos a definição de Maturana e Varela (2002) a respeito:

A sinapse é o ponto de contato estreito entre os neurônios ou entre os neurônios e outras células, como no caso da sinapse neuromuscular. Nesses pontos, as membranas de ambas as células aderem intimamente. Além disso, nesses locais as membranas se especializam na secreção de moléculas especiais, os neurotransmissores. Por isso, um impulso nervoso que percorre um neurônio e finalmente chega a uma terminação sináptica, produz a secreção do neurotransmissor. Esse cruza o espaço existente entre as membranas e desencadeia uma alteração elétrica na célula seguinte. (p. 175)

No processamento cognitivo, essas sinapses são responsáveis por conduzirem a informação entre neurônios. Cada etapa é responsável por um aspecto na construção do sentido do que está sendo lido. Do ponto de vista biológico, os seres humanos não tiveram tempo suficiente para uma evolução de seu aparato cognitivo com o intuito de tratar a leitura. Dahaene (2012) afirma que o segredo dessa possibilidade cognitiva está na reciclagem neuronal, que

permite que neurônios se adaptem para desempenhar uma nova função. Uma primeira leva de neurônios é responsável por processar os traços de imagem. Possuímos neurônios que são capazes de captar formas distintas independentemente da posição em que se encontram no espaço. O que auxilia no entendimento de como ignoramos diferenciações gráficas nas palavras. Essa capacidade, já citada anteriormente, da invariância demonstra que existem neurônios especializados em único traço, como por exemplo “/”.

Quando lemos a palavra “livraria”, nossa retina capta o estímulo visual externo, que vai para a região occípito-temporal ventral. Alguns neurônios encarregam-se de identificar os traços gráficos como o l \ / . Em seguida, esses traços são agrupados por outros neurônios formando a sequência de letras l i v r a r i a . Na etapa seguinte, neurônios formam combinações de letras “li-“, “vra”, “ria”. Conforme Dehaene (2012), nesta etapa de tratamento, nosso sistema visual ignora o significado da palavra. Apenas agrupa cadeias de letras que ocorrem com maior frequência. Continuando, teríamos “livra” e “ria”, para no fim chegarmos à composição da palavra “livraria”, ou seja, primeiramente decompomos a palavra para remontá-la cognitivamente através das sinapses.


Trata-se de um trabalho de probabilidades, em que cada neurônio faz sua parte, como em uma espécie de votação. É priorizada uma combinação em detrimento de outra. Apesar da grande quantidade de neurônios e conexões necessárias para identificarmos a palavra “livraria”, esse processo não leva mais do que 150 ms.

Ao longo dessa seção procuramos identificar o processo de identificação e decodificação dos sinais gráficos visuais durante a leitura. A próxima seção abordará como ocorre o tratamento desses dados na busca de atribuir sentido a palavra lida.

2.1.1 Rápido no gatilho

Sabemos como ocorre a identificação da palavra segundo demonstrou Dehaene (2012), desde sua visualização até seu processamento. Mas e o seu significado? Se os neurônios primeiramente apenas manipulam traços e combinações conhecidas em um sistema de eliminação de baixa ocorrência em detrimento de alta ocorrência, como agregamos o significado à forma gráfica?

Dehaene concentra suas hipóteses em uma teoria baseada nos princípios cognitivos. No paradigma simbolista, as informações estão armazenadas na memória de forma abstrata, contudo no paradigma cognitivo, é através de conexões que alcançamos o significado de palavras. De acordo com a psicóloga Uta Frith (DEHAENE, 2012), são três as etapas para aprender a ler:

- a etapa logográfica ou pictórica: não há compreensão da lógica da escrita, o sistema visual ainda ensaia reconhecer as palavras da mesma forma que objetos ou rostos. Por exemplo: uma criança, ao ver na vitrine o logotipo  reconhece tratar-se da famosa boneca, assim como muitas já reconhecem seu nome sem que tenham a capacidade de decodificação dos grafemas que o compõe;

- a etapa fonológica: a análise da palavra inicia-se por suas particularidades e não em sua globalidade. Ocorrem as primeiras associações entre grafema e fonema. O B-A-B-A;

- a etapa ortográfica: o tempo de leitura deixa de ser determinado pelo tamanho da palavra, uma vez que o leitor não passa mais pelo cansativo esforço de decifrar letra por letra;

Prosseguindo com o exemplo de “livraria”, têm-se dois possíveis significados para ela. Primeiramente, futuro do pretérito do verbo livrar, formado pelo radical livr-, vogal temática verbal a- e desinência verbal modo-temporal ria-. Outro significado, seria uma derivação da palavra “livro”, acrescida de uma vogal temática nominal a- e o afixo ria-. Na primeira opção, teríamos o ato de salvar, isentar, tirar, enquanto que na segunda opção o coletivo de livros, biblioteca, local onde se vende, comercializa livros. Para se chegar ao significado da palavra, na primeira fase, utilizamos a inferência lexical. Sousa e Gabriel (2011) afirmam que

a inferência consiste em atribuir um significado, muitas vezes de caráter prematuro e provisório à forma lexical. Esse processo envolve a combinação de pistas obtidas pelo conhecimento prévio – linguístico, textual e de mundo – e é fortemente dirigido pelo contexto. Quando essa inferência ocorre para uma palavra nunca vista antes, ela também pode ser denominada mapeamento rápido (*fast mapping*) (p 50)

Ainda, segundo as autoras, a segunda fase, *extended mapping* (mapeamento estendido), é onde ocorre os demais encontros com a palavra e

tem como função consolida aprendizagem semântica. Essa consolidação acontece por meio de hipóteses que são testadas e analisadas pelo leitor.

Portanto, quanto mais contato o leitor tiver com uma determinada palavra, menor vai ser o tempo necessário para que ele a decodifique. Retomando o exemplo da palavra “livraria”, em um primeiro contato o leitor realizaria um mapeamento rápido, baseando-se em seu conhecimento prévio para determinar seu significado. No mapeamento estendido, há uma consolidação do significado da palavra “livraria”, usando os mapeamentos realizados anteriormente.

Igualmente, como na identificação da representação gráfica “livraria”, a identificação de significado se dá por meio de competições de sinapses em que após eliminações chega-se a um resultado. Em seu livro, Dehaene (2012) utiliza uma metáfora de Oliver Selfridge para explicar essa competição, ao comparar as rotas neuronais (possíveis significados) a demônios. Por exemplo, em “livraria”, cada demônio gritaria em sua defesa. Um indicando para o significado da palavra como substantivo e outro como verbo. A competição se daria até que um subjugasse o outro, consolidando dessa forma o significado da palavra. Essa maneira de formação do significado é similar ao tratamento dado ao estímulo gráfico em sua base. Tal modo de processamento se justifica pelo tratamento em paralelo dos estímulos. Não teríamos como armazenar um número tão grande de palavras em nossa cabeça. Na psicologia, o nome de léxico mental (memória semântica) dá-se para as conexões já internalizadas. É nele que encontramos a palavra internalizada. As palavras armazenam-se em forma de conexões (rotas neuronais), e por vezes um mesmo neurônio pode participar da rota de duas palavras distintas.

Outro fator que contribui para a obtenção de significado da palavra é o *prime* ou efeito gatilho. O *prime* facilita o reconhecimento de uma determinada palavra recém-apresentada. Voltamos a utilizar a palavra “livraria”. A significação da palavra como substantivo, em detrimento de seu uso como verbo, ganha força através do *prime*, que faz com que identifique em um primeiro momento o morfema da palavra, livr-. Sendo assim torna-se natural a associação com a palavra “livro”, que possui o mesmo morfema lexical livr-.

A palavra inserida em um contexto facilita ainda mais o seu entendimento, sem desempenhar protagonismo, entretanto, como afirma Morais (1996)

Os bons leitores [...] são menos sensíveis ao contexto no reconhecimento de palavras escritas do que os maus leitores. O papel do contexto diminui igualmente com a idade: assim, um leitor normal de sexto ano primário é menos influenciado pelo contexto que um leitor normal de segundo ano...Trabalhos incontáveis mostraram que a utilização mais importante do contexto pelos maus leitores é uma consequência de sua inferioridade no nível da decodificação[...]O contexto desempenha portanto um papel compensatório. (p 167)

O bom desempenho em leitura, ou seja, a identificação do significado de uma palavra e sua relação com uma palavra subsequente não garante, contudo, boa compreensão textual. Na construção: “Minha mulher comprou a loja inteira”, não basta saber decifrar o código alfabético. A simples identificação dos grafemas, suas combinações, o significado das palavras e a organização sintática dos elementos não garante acerto na identificação do significado da oração. Posso estar dizendo que a mulher comprou tudo o que havia na loja ou que ela realizou muitas compras.

Como visto, a compreensão não depende apenas do processo de decifração de caracteres. As duas conclusões são passíveis de comprovação se analisarmos apenas a distribuição dos grafemas. Entretanto, sempre temos um complicador como, por exemplo, em “mulher”. O cérebro recebe o estímulo visual oriundo da retina e decifra –m,-u,-l,-h,-e,-r, interpreta os dados e por sua experiência logo chega aos fonemas /m/ /u/ /l/ /h/ /e/ /r/. A combinação desses fonemas forma a palavra mulher. Contudo, o significado dessa palavra pode assumir inúmeros sentidos previstos ou não pelo dicionário. Pode ser um ser humano do gênero feminino ou pode ser no sentido de esposa. A existência do pronome possessivo “minha”, faz com que o substantivo “mulher” ganhe mais uma particularidade, pois remete a uma mulher diferente das demais. Contudo, a expressão ainda pode ter duas significações: minha mulher com o sentido de propriedade ou de esposa, companheira. Aceitando-se que o primeiro sentido não seja usual e politicamente correto, concluímos que se trata da esposa. O mesmo ocorre com a expressão “a loja inteira”, que é problemática, pois foge de seu significado literal. Não se espera que, ao contrário do que a expressão pode significar, a mulher tenha comprado toda a loja. Ao utilizar essa expressão, um interlocutor pretende externar que a mulher comprou em grande quantidade na loja em questão, apesar de literalmente falando, a primeira interpretação não estivesse tão descartada. Podemos ainda questionar qual a intenção do

interlocutor. Ele proferiu a sentença por ter aguardado muito tempo sua mulher efetuar as compras? Por ela estar usando seu cartão de crédito e conseqüentemente ele sofrer as conseqüências de um gasto financeiro exorbitante? Ou simplesmente porque a esposa comprou em grande quantidade? Os aspectos envolvidos são mais complexos e tentar especificá-los será nosso objetivo adiante. Entretanto, torna-se importante descobrir como esses conceitos e informações adquiridas são armazenados e processados pelo cérebro.

2.2 Contexto: construção e organização do conhecimento

O que seriam conhecimentos de mundo, conhecimentos prévios? Como armazenamos informações? Para essas e outras perguntas é preciso ingressar no complexo mundo das memórias. Para Izquierdo (2002, p. 9), a memória é:

a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi *aprendido*. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só *lembramos* aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido.

Todo o tipo de conhecimento adquirido ao longo dos anos está intrinsecamente ligado à memória. Então quando afirmamos que alimentar-se de um cachorro não é um hábito normal, baseamo-nos em uma informação que foi aprendida, gravada e pode ser evocada. Compreender e entender a memória conseqüentemente auxilia na definição de contexto.

A memória não se encontra em um arquivo ou um local específico no cérebro. A memória utiliza-se de inúmeras áreas do cérebro. Por meio das trocas de informações entre essas áreas, através das já mencionadas, na seção 2, conexões neuronais, formamos e reativamos as memórias. O hipocampo desempenha papel de destaque nesse processo, mas não atua isolado do restante do cérebro. Segundo Baddeley; Anderson; Eysenck (2011), a memória é falível, menos confiável que a memória de um computador, porém mais flexível.

As memórias podem ser divididas de acordo com suas durações e funções.

Quanto à duração, podemos encontrar três tipos de memórias: a de trabalho ou imediata, a de curta duração e a de longa duração (IZQUIERDO, 2004).

A memória de trabalho ou imediata é a memória que utilizamos apenas para desempenhar uma determinada tarefa, e que apenas persiste no cérebro tempo suficiente para a finalização dessa tarefa. Ela serve para guardar um número telefônico tempo suficiente para discá-lo, uma palavra específica de um trecho para que possa compreender o trecho seguinte. É, ao mesmo tempo, nosso filtro básico de informações, tanto de origem externa como interna, e nosso administrador dessas informações, nosso “gerente” cerebral (IZQUIERDO, 2010, p. 33). Do ponto de vista biológico, ocorre no córtex pré-frontal e não deixa traços bioquímicos nem estruturais. Dura desde poucos segundos até 1-3 minutos e tem como papel analisar as informações recebidas constantemente e compará-las com as existentes nas demais memórias (IZQUIERDO, 2002, p.51).

A memória de curta duração inicia-se ao mesmo tempo em que a memória de longa duração. Ambas ocorrem imediatamente após um *insight* ou uma experiência e requerem uma série de processos bioquímicos para ocorrerem. A memória de curta duração tem como objetivo propiciar que o indivíduo possa responder momentaneamente a algum questionamento referente àquilo que acabou de adquirir, enquanto que a memória de longo prazo armazena a informação. A memória de longo prazo pode durar uma vida inteira e leva de duas a seis horas para ser formada. É também chamada de memória principal.

Quanto ao conteúdo, as memórias podem ser classificadas em memórias de trabalho, declarativas e de procedimentos ou procedurais. As declarativas são aquelas que podemos declarar que existem e como são. Como exemplos, podemos citar a lembrança de um trecho de um livro, do telefone da casa antigo, da escalação do time de futebol. Podem ser divididas em semânticas (a escalação do time de futebol, um conteúdo escolar específico) e episódicas ou autobiográficas (a experiência de ter visto um carro que atropelou um cachorro, a cor da roupa do vestido na festa de quinze anos) e desempenham papel fundamental no armazenamento de conhecimentos gerais que consideramos

naturais (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011). As memórias de procedimento ou procedurais são memórias difíceis de explicar. Para demonstrá-las é necessário realizá-las. São exemplos desse tipo de memória caminhar, correr, mastigar, respirar, ou ainda, o movimento dos olhos durante a leitura ou a configuração do aparelho fonador durante a fala.

Os conhecimentos armazenados em nossa memória permitem o preenchimento de lacunas nas diversas situações em que a compreensão se faz necessária. Assim, dado um texto, a memória se encarrega de fornecer um contexto a partir das informações disponíveis. Mas e como ocorrem os processos envolvidos na utilização das memórias adquiridas? No princípio, a linguística ocupava-se em explicar a compreensão textual baseada unicamente no texto, em particular, pela unidade da sentença (VAN DIJK, 1992). Mesmo com o surgimento da psicolinguística no início dos anos 1950, os primeiros modelos eram restritos à sintaxe e à semântica de sentenças isoladas.

Foram as crescentes descobertas e constatações que “empurraram” os pesquisadores para dentro da memória, mais especificamente a memória semântica. Pesquisadores como Kintsch e Bower, passaram a esboçar os primeiros passos em direção a um modelo cognitivo de compreensão. No início dos anos 1970, a Inteligência Artificial modificou o rumo da linguística e conseqüentemente seus paradigmas. A compreensão de linguagem simulada por computador requeria o desenvolvimento de programas para o processamento automático de textos (VAN DIJK, 1992, p. 12).

Para dar conta do papel das representações no conhecimento de mundo, foi adotado o conhecimento de esquema através dos conceitos de *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*.

Os *frames* são uma coleção de atributos, em geral chamados de escaninhos (slots), e valores a eles associados que descrevem alguma entidade do mundo (RICH e KNIGHT, 1993, p. 297). Os frames raramente possuem valores sozinhos. Portanto, ao mencionar Brasil, esse *frame* gerará um sistema de *frames*.

(1) Brasil

é- um:

país

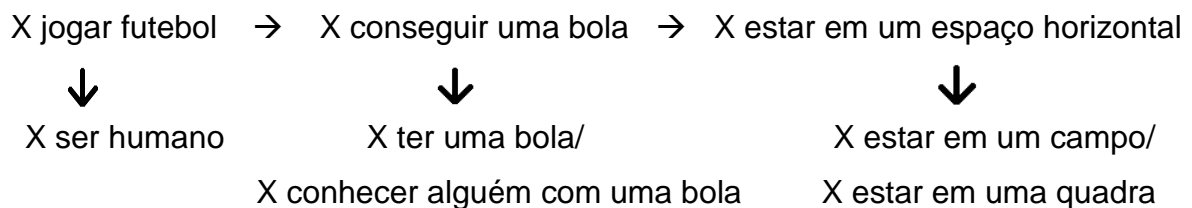
localizado:

América do Sul

idioma:

português

Os *schemas* são vistos como as progressões em que determinado elementos ocorrem (DELL'ISOLA, 2001). Graças aos *schemas*, o leitor tem a possibilidade de ordenar as informações de forma diferente da original, dessa forma memorizando-a e assim possibilitando que possa reproduzi-la. Um exemplo de esquema seria um esquema para um jogo de futebol:



Os *scripts* são estruturas que descrevem uma sequência estereotipada de eventos em um determinado contexto (RICH e KNIGHT, 1993, p. 327). De acordo com Beaugrande (1980) citado por Dell'Isola (2001), representam sequências específicas de eventos sem atenderem-se a aspectos lexicais e sim a redes conceituais. Por exemplo:

(2) João chutou a bola.

(3) X defendeu.

Como existe uma dependência contextual, podemos inferir que X seja o *goleiro*.

O objetivo de um leitor ao ler um determinado texto é relevante para sua compreensão. Os *plans* – planos – são os formadores do objetivo de um leitor. O leitor possui planos ao ler um texto, e a partir desse plano, o cliente realizará inferências com o objetivo de alcançá-lo.

Os conceitos mencionados são importantes para entender como as informações são armazenadas em nossa memória, não armazenamo-las indiscriminadamente. Usamos “rótulos” que são acessados através dos processos descritos pela teoria de esquema. Segundo Baddeley; Anderson; Eysenck (2011), esse conhecimento esquemático é proveitoso por três razões principais: permitem criar expectativas, preencher lacunas do que lemos ou

ouvimos (inferências) e perceber cenas visuais com maior facilidade. Um leitor dispõe de todo esse aparato cognitivo para processar uma determinada informação, como no exemplo abaixo:

(4) *O desastre do World Trade Center foi um dos maiores da história americana.*

(5) *Quem esteve em Nova York, no dia 11 de setembro de 2001, nunca esqueceu aquela cena.*

A proposição do exemplo 5 somente faz sentido relacionada com o exemplo 4 e ainda se soubermos que Nova York é uma cidade dos Estados Unidos, e que o ataque terrorista às torres gêmeas do World Trade Center ocorreu no dia 21 de setembro de 2001 naquela cidade. Para isso, utilizamos nossa memória de longa duração e do ponto de vista do conteúdo uma memória declarativa provavelmente episódica. O leitor pode trazer à tona experiências prévias com World Trade Center, americana, Nova York, desastre. Van Dijk (2004, p. 162) afirma que, com exceção de mal-entendidos e interpretação parcial, aparentemente partilhamos nossos modelos de eventos com outros membros da sociedade. Para o autor, compartilhamos o mesmo contexto sociocultural e comunicativo. Para melhor exemplificar, van Dijk (2004) utiliza um exemplo baseando-se na evocação da memória semântica. Este conhecimento, segundo o autor, pode ser explicado em termos de frames ou scripts.

Para inferir verdades sobre o mundo, a lógica se faz necessária. Entretanto, as inferências lógicas não podem ser extraídas indistintamente. A partir de uma mesma proposição, inúmeras inferências poderão ser formuladas sem que sejam refutadas, mesmo sendo elas inúteis (PINKER, 2008). A inferência resulta da premissa de que o leitor seja um parceiro de conversa cooperativo, a lógica mental está enredada em nosso sistema de conhecimentos sobre o mundo (PINKER, 2008, p 356).

Segundo Koch (2005, p 24), contexto como é visto hoje, abrange a situação de interação imediata, situação de interação mediata e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Segundo o contexto sociocognitivo, para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes

(KOCH, 2005, p.23). Portanto, ao falarmos de contexto, precisamos abordar todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal.

Dell'Isola (2001) afirma que são cinco os tipos de contextos investigados atualmente por pesquisadores. O primeiro tipo é o contexto cultural. Refere-se a esquemas culturais de um determinado grupo social, podendo diferenciar culturas entre povos e entre sociedades de um mesmo povo (Dell'Isola, 2001 p.92). Os ditos populares e regionais são ótimos fornecedores de exemplos para essas situações. Vejamos a construção abaixo:

(6) Mais perdido do que cusco em procissão.

Para compreender o sentido expresso pela expressão é necessário o conhecimento lexical das palavras envolvidas. O advérbio *mais*, a princípio, não desenvolveria maiores problemas de compreensão. Assim como a forma verbal *perdido*. A expressão *do que* desempenha o papel de conjunção comparativa, não fornecendo dificuldade de compreensão. No entanto, na palavra *cusco*, encontramos um ponto de conflito. Apenas para pessoas familiarizadas com os termos utilizados por habitantes do Rio Grande do Sul, o significado lexical fará sentido. No caso em questão, o significado lexical refere-se a cachorro. Para chegar a esse resultado, é necessário compartilhar do mesmo contexto cultural. Da mesma forma, a palavra *procissão*, sem compreendê-la o leitor não consegue inferir o real sentido da expressão. Assim, dizer que alguém está “mais perdido do que cusco em procissão”, significa afirmar que alguém está sem saber como se portar em determinada situação, seja do ponto de vista formal ou mesmo profissional, ao deparar-se com uma atribuição com a qual não é capacitado. Enfim, atrapalhado, enrolado. Chegar a essa conclusão exige, como visto, o domínio de um determinado contexto cultural uma vez que por desempenhar uma função comparativa, a expressão exige a compreensão da situação de um cachorro em uma procissão, e que em uma procissão as pessoas estão caminhando de maneira formal e ordenada, comportamento pouco observável em um cachorro.

O segundo tipo citado pela autora é o contexto situacional. Este está ligado ao objetivo de leitura e sugestão fornecida por gravuras e desenhos. A

realização do processo de inferência está relacionada ao propósito de leitura de um determinado texto. Além disso, a interpretação de um texto e conseqüentemente a produção de inferência sofrem influências de ilustrações. Por exemplo:

Figura 6 Capa de caderno em jornal



Fonte: A prova do Biquíni. Ilustração de Samuel Casal. Guaraldo UNIrevista - Vol. 1, nº 3: (julho 2006)

A ilustração prepara o leitor para o texto na sequência. Nesse caso, uma reportagem abordando o medo que a mulher tem de exibir seu corpo em um biquíni e como esse receio cresce com a proximidade do verão, pois essa é uma estação onde o uso dessa peça de roupa torna-se comum. Aqui, identifica-se a participação efetiva da ilustração para o processo de inferência.

O contexto instrumental é o terceiro tipo. Diz respeito às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos para se obter informações textuais (DELL'ISOLA, 2001 p.96).

Os efeitos gerados por esse tipo de contexto na geração de inferências estão no processamento cognitivo das diferentes formas de transmissão do texto. Em alguns casos a memorização é beneficiada pela audição de um texto, ao invés de realização da leitura tradicional.

O quarto tipo de contexto é o verbal. As partes do texto estabelecem relações entre si, e essas são fundamentais para a compreensão do texto. A ordem sintática afeta diretamente a coesão textual, que por sua vez desempenha

papel importantíssimo para a construção de sentido no texto. Da mesma forma que o título, que desempenha igualmente um papel importante durante o processo de compreensão textual.

O quinto e último tipo de contexto é o pessoal, que abarca conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte) (DELL'ISOLA, 2001, p.98). Conforme um desses fatores, o leitor poderá compreender ou não um determinado texto, da mesma forma poderá inferir mais ou menos.

Como visto, a definição de contexto é ampla, pesquisadores divergem. Para nosso trabalho, optamos por delimitar o conceito de contexto, proporcionando dessa maneira, a possibilidade de analisá-lo e dimensioná-lo. Com esse intuito, trabalhamos com a hipótese de que o contexto trata do compartilhamento de um mesmo esquema sobre determinado assunto ou conceito. Esse esquema corresponderia a uma representação de mundo fornecida por *frames*, *scripts*, *schemas* ou *plans*. Assim, seguindo van Dijk (2004), para que haja uma compreensão textual eficaz, autor e leitor precisam partilhar dos mesmos modelos de eventos. Para melhor exemplificar, vejamos um exemplo:

(7) Fui ao Canadá nas últimas férias.

(8) Aprendi como se joga o tal de Hóquei sobre o gelo.

As duas proposições desempenham uma sequência coerente. Entretanto, o fato de ambas serem encaradas dessa forma, justifica-se através da análise do contexto. Primeiramente, identificamos a existência do *dêixis* correferencial *eu*, o que indica que ambas as proposições estão em primeira pessoa. Seguindo a teoria dos esquemas na representação de mundo, entendemos que a proposição do exemplo (7) desempenha um papel de ação que é tomado como condição para o exemplo (8). Para jogar Hóquei sobre o gelo, antes de mais nada, precisa-se de gelo, e podemos inferir que o Canadá o possui em abundância devido a sua localização geográfica. Da mesma forma, é conhecido o fato de que o Canadá é considerado o berço do hóquei. Para que as proposições expostas formem uma sequência para o leitor, é necessário que o mesmo ative o *script Canadá, localizado ao norte, baixas temperaturas, possui gelo* ou *Canadá, país em que foi inventado o hóquei sobre o gelo, hóquei sobre*

o gelo esporte mais popular do país. Se um leitor não ativar um desses *scripts*, não identificará uma sequência entre as duas proposições. Em nosso trabalho, consideramos como contexto, o processo de ativação de um determinado *script*.

Ao acessarmos esses *scripts*, produzimos inferências. No exemplo do sujeito que viajou ao Canadá e aprendeu a jogar Hóquei sobre o gelo, podemos inferir, baseados em nossos *scripts*, que ele tenha jogado durante sua estada naquele país. Eysenck (2011) afirma que criamos inferências a partir de esquemas construídos. Ele reforça essa ideia ao teste realizado por Brandsford e Johnson (1972) citado por Eysenck (2011). O teste consistia no fornecimento do seguinte texto:

O procedimento é bastante simples. Primeiramente, você organiza os itens em diferentes grupos. É claro, uma pilha pode ser suficiente dependendo da quantidade do que há por fazer. Se você tem de ir a algum lugar devido à falta do aparelho, este é o próximo passo; caso contrário, você estará pronto. É importante não exagerar. Ou seja, é melhor fazer pouco de uma vez do que demais. A curto prazo, isso não parece ser importante, mas as complicações podem surgir facilmente (p. 145).

Os participantes que leram o trecho acima, sem a presença do título, consideraram o texto incompreensível e lembraram-se em média de apenas 2,8 diferentes ideias dele. Em compensação, aqueles que receberam o título “lavando roupas”, acharam-no fácil de entender e lembraram-se em média de 5,8 diferentes ideias.

Como visto, para haver a criação de um esquema e, conseqüentemente, a possibilidade de criação de inferências corretamente, há de existir um conhecimento do contexto. Assim, demonstramos o papel fundamental desempenhado pelo contexto na produção das inferências. Essas, por sua vez, auxiliam e possuem papel importante no processo de compreensão textual. Determiná-las e exemplificá-las é o objetivo da seção seguinte.

2.3 A inferência na compreensão leitora

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo [...] não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI, 2008, p 228)

No início do século XX, Saussure inaugurou os estudos da linguística demonstrando que a *langue* (língua) é social. Não criamos e determinamos conceitos de forma direta e pura. Não há nada intrínseco na palavra “livro” que remeta a um conjunto de folhas de papel em branco, escritas ou impressas, soltas ou coladas, em brochura ou encadernadas. Chamada de arbitrariedade, essa característica da língua expõe o caráter social, convencional, por trás dos esquemas internalizados pelos falantes de uma determinada língua.

O texto, em uma visão macro, funciona da mesma maneira. Constituir um sentido para um texto não é ser capaz de decodificá-lo. A formação de sentido do texto dependerá do conhecimento, por parte do leitor, de elementos internos e externos ao texto.

Na leitura, tem-se de contar com informações do texto que são de naturezas diversas, como a ortografia (e conseqüentemente a fonética e a fonologia), a pragmática, a morfologia, a sintaxe e a semântica. O texto não traz todas as informações necessárias à construção de sentido, nem isso seria possível, mas traz muitas marcas linguísticas a partir das quais o leitor construirá o sentido. (COSCARELLI, 2003. p.3)

Essas informações, internas e externas, não são arbitrárias. São informações compartilhadas por um determinado grupo social, e assim sendo, exigem do leitor o uso de seu conhecimento prévio baseado em suas interações sociais. Não há como um texto conter todas as informações necessárias para compreendê-lo, pois isso feriria o princípio da economia linguística da relevância. O leitor deve munir-se de seu conhecimento anterior para realizar as inferências. Esse conhecimento abrange domínio do funcionamento da língua utilizada, do assunto abordado e da situação de produção.

Em uma sentença como:

(9) *João voou assim que pôde para Paris ver sua mãe.*

Não há necessidade de incluir que João voou de avião, pois até o presente momento, a única maneira conhecida de transportar-se via aérea de um ponto a outro do globo terrestre, a menos que você seja um praticante de esportes radicais, é por meio de um avião. Essa informação não está contida no texto, mas pode ser inferida rapidamente pelo leitor. Da mesma forma, se acrescentássemos a informação de que João foi ver sua mãe em um hospital, naturalmente poderia se inferir que ela estivesse com alguma enfermidade, e valendo-se da informação dada pela oração subordinada adverbial “assim que pôde” concluiríamos que a enfermidade foi constatada há pouco tempo, pois ele saiu às pressas demonstrando que possivelmente não sabia da enfermidade anteriormente.

Dascal (2006) afirma que um ato comunicativo é necessariamente interpretado pragmaticamente por um leitor, como se o mesmo solucionasse um problema, uma incógnita, estipulando um valor para a informação recebida. Esse processo Dascal nomeia de interpretação, que conduziria o leitor à compreensão. Sobre essa última ele diz

[...] a compreensão é sempre uma compreensão pragmática. Não se trata apenas de compreender palavras do falante (determinando o significado da sentença), nem de compreender tais palavras em sua específica referência ao contexto da elocução (determinando o significado da elocução), e sim de alcançar a intenção do falante ao proferir tais palavras naquele contexto (determinando o significado do falante). (DASCAL, 2006 p. 107)

Um interlocutor ao falar para o João, de nosso exemplo anterior (1):

(10) *Sua mãe está com uma enfermidade gravíssima em Paris, ela está na Clinique Allera Labrouste no quarto 268.*

Sendo falante de português, João compreende perfeitamente as palavras do interlocutor, pois domina a língua portuguesa. Além disso, João também compreende que a mãe corre risco de morte devido ao fato de a enfermidade ser gravíssima. Entretanto, a intenção do interlocutor não é simplesmente repassar uma informação, e sim indicar a João a necessidade de que o mesmo desloque-se para Paris e visite sua mãe. Um dado que corrobora com essa interpretação é a informação do hospital e do quarto em que ela está internada.

O conceito de Dascal pode ser estendido para a atividade de compreensão textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 256), pensar a compreensão como um processo permite identificar pelo menos quatro aspectos na forma de sua operacionalização:

1. Processo estratégico: esta noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Os processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas. É por isso que as inferências mais comuns não são as lógicas e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de maneira geral.

2. Processo flexível: esta ideia afirma que não há uma orientação única, podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (top down) como local (bottom-up), a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo. A compreensão pode se dar num ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa.

3. Processo interativo: ponto-chave aqui é o fato de que a compreensão, em especial nas atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral), é negociada, ou seja, é construída e não unilateral. Uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor. Mas isto ocorre também no caso da leitura de textos escritos, já que eles são sempre interativos e possuem marcas com essas orientações. Os dêiticos discursivos, por exemplo, são sempre monitorações cognitivas interpessoais.

4. Processo inferencial: [...] diz respeito ao modo de produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas, tal como listado acima.

Vejamos um exemplo de inferência no trecho da música de Luiz Marengo, *Meu Pago*¹, a seguir:

- (11) 1. *Venho vindo das campinas*
2. *Deste Rio Grande de Deus*
3. *Venho atrás dos teus carinhos*
4. *Dos meigos sorrisos teus*
5. *Mal desponta o sol dourado*
6. *Saio a trote pela estrada*
7. *O meu pingo é bem ligeiro*
8. *Não lhe abate a caminhada*

¹ Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/luiz-marengo/meu-pago.html>>. Acesso em 18 de jan. 2014

A música do cantor gaúcho retrata um homem apaixonado que dirige-se a uma mulher por quem nutre algum amor. Essa afirmação só pode ser obtida por meio de um processo inferencial. Poderíamos afirmar que música retrata uma mulher apaixonada que dirige o discurso a algum homem. Não há nenhum indicador de gênero durante a canção. Pressupõe-se por ser um intérprete do sexo masculino que a personagem da canção seja do sexo masculino. Da mesma forma, o adjetivo meigo, no verso 4, para definir um sorriso é comumente mais utilizado para referir-se ao sorriso de uma pessoa do sexo feminino. O verso 5, permite a inferência que a personagem início cedo o trajeto de viagem. Essa inferência só ocorre se o leitor compreende que o despontar do Sol é o por do sol, que irradia em maior parte do tempo uma coloração dourada.

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada no meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p.229)

A compreensão, como visto, abrange inúmeros elementos e processos. Mas é fundamental lembrar que a compreensão não é como diz Marcuschi (2008) uma atividade de vale-tudo, há regras a serem respeitadas pelo leitor. É justamente no respeito a essa regra preestabelecida que se encontra um dos pontos importantes para a compreensão textual.

Marcuschi (2008) considera a compreensão, seguindo dois modelos teóricos que a abordam a partir de dois grandes paradigmas: compreensão como processo de decodificação e compreensão como processo inferencial. O autor retrata um breve relato, exemplificando como se encarava o conceito de compreensão na linguística. No presente trabalho, trabalhamos sobre o segundo paradigma da compreensão. Em nosso caso específico, trabalhamos a compreensão leitora, para isso abordaremos a questão do ponto de vista cognitivo, uma vez que para nós, compreensão é um processo tanto de decodificação quanto inferencial. Pois, antes de tudo, é imprescindível a decodificação como uma etapa para a leitura, que é seguida de outras, dentre

elas, o processo do estabelecimento de inferências. Não sendo esse um exercício de exclusão, e sim de inclusão.

As inferências fazem parte do dia a dia de qualquer falante de uma língua. Elas são necessárias tanto para uma conversa informal quanto para uma conversa formal. Imagine um trabalhador chegando para mais um dia de serviço em um escritório. Ele pergunta, então, para seu colega como está o humor do chefe da repartição. A resposta do colega é “Ele não disse nem bom dia quando chegou!”. Através da afirmação do colega, o trabalhador conclui que o humor do chefe naquele dia não está dos melhores. Essa conclusão não está explícita na resposta dada, contudo pela experiência que o trabalhador possui, dizer que o chefe não deu bom dia quando chegou ao escritório significa que ele possivelmente esteja com algum problema. O trabalhador acrescentou uma informação não explícita ao dado recebido. Ou seja, ele inferiu que o chefe estava de mau humor pelo fato de o mesmo não ter dado bom dia.

Coscarelli (2003) define inferência como:

Operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Essas operações ocorrem quando o leitor relaciona as palavras, organizando redes conceituais no interior do texto, mas também quando busca informações em suas experiências para com elas recuperar os elementos faltosos no texto. (p. 31)

Para Frederiksen (1977), citado por Coscarelli (2003), a inferência ocorre quando uma pessoa opera uma informação semântica para gerar uma nova informação semântica. Entendendo como informação semântica no primeiro caso: conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, que culminarão em novos conceitos de estruturas proposicionais.

Para Rickheit, Schnotz & Strohner (1985) citado por DELL’ISOLA (2001) inferências são representações mentais que mantêm relações passíveis de identificação por meio de um contexto. Eles ilustram seu posicionamento através da seguinte fórmula:

$$\text{Inferência} = A \text{ -----} \rightarrow B$$

C

onde A é a informação antiga (apresentando um conteúdo semântico já conhecido ou que está sendo conhecido pelo leitor), B é a informação nova (extraída a partir de (A)), C o contexto e a seta é o processo de geração de inferência.

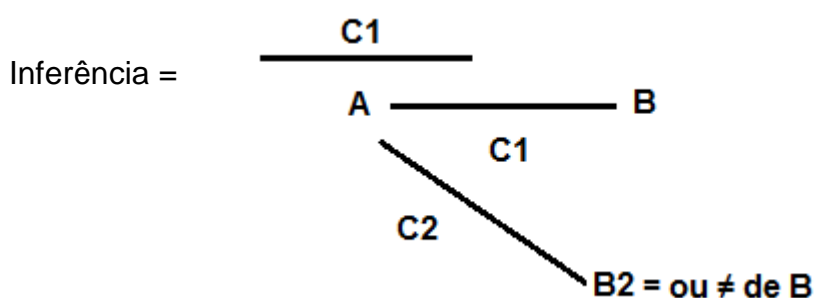
Dell'Isola define inferência como um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto, sendo assim, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas (2001, p. 44).

Para Koch (2007), as inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, responsáveis por criarem uma ponte entre o material linguístico na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros de comunicação.

Como visto, são várias as definições sobre inferências, mas em todas as noções em comum temos o fato de que ao falarmos sobre inferências falamos de informações novas a partir de informações conhecidas.

Dascal (2006) afirma, como citado anteriormente, que a compreensão dá-se necessariamente de forma pragmática. Em todos os conceitos de inferência expostos até o presente momento, a inferência ocorre no leitor e não no texto. Inferência não é simplesmente uma informação antiga que gera uma informação nova com base em um contexto. É produto de um sujeito, com suas experiências e vivências, interagindo com uma determinada informação semântica e produzindo uma nova informação semântica. Compartilhamos, portanto, para esse trabalho a abordagem de Dell'Isola (2001) que aborda as chamadas inferências socioculturais com a ajuda da ilustração abaixo:

Figura 7: Esquema de inferência em relação ao contexto



No esquema acima, A é a informação semântica antiga, isto é, conceito, estrutura proposicional ou componente de proposição já fornecido; B é a informação semântica nova ideal suposta pelo autor, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais que poderiam ser gerados conforme o esquema de mundo (contexto) C1 do autor.

Em seu trabalho, Dell'isola utiliza o esquema de Rickheit, Schnotz e Strohner; em nossa definição acrescentamos C2 que seria o esquema de mundo (contexto) do leitor e B2 que seria a inferência originada pelo leitor de acordo com seu esquema de mundo (contexto) C2, pois acreditamos que em determinadas situações autor e leitor não partilham um mesmo contexto, entretanto existe uma geração de informação nova, que poderia ser sustentada se retirássemos o contexto do processo. Vejamos novamente o exemplo 1. Primeiramente temos uma informação semântica. O contexto do autor possivelmente tem o verbo *pôde* representando que João voou na primeira oportunidade que surgiu. Chamaremos a informação semântica de A. O contexto do autor de C1 e espera-se que o leitor chegue a ele. Entretanto, sabemos que cada sujeito carrega um conhecimento de mundo, uma experiência cognitiva única. E essa particularidade faz com que o leitor possua um contexto único, particular aqui chamado de C2. Aqui, B seria a possível informação nova ideal pensada pelo autor de que João voou urgentemente, assim que a oportunidade apareceu. Porém, devido à existência de C2, o que iremos obter é B2. A proximidade de B2 com B será proporcional com a proximidade de C2 com C1. Exemplificando um pouco mais teríamos:

A = João voou assim que pode para Paris ver sua mãe.

C1= contexto do autor da proposição

C2 = contexto do leitor

B = nova informação semântica ideal (inferência) que leitor faria se compartilhasse do mesmo contexto do autor.

B2 = nova informação semântica real (inferência) gerada pelo leitor levando em conta o seu contexto.

Outra questão que reforça essa definição diz respeito ao processamento de orações relativas ambíguas. As interpretações desses casos por parte do leitor possuem diversos resultados. Sobre esse tipo de ambiguidade referencial Koch (2012) afirma:

Sempre que ocorre no texto a ambiguidade referencial [...] torna-se necessário proceder a um cálculo para a identificação do referente adequado.

Tal cálculo terá de levar em conta *não só*² as possíveis instruções de congruência dadas pela forma remissiva, como também todo o *contexto*¹, ou seja, as predicções feitas tanto sobre a forma remissiva, como sobre os eventuais referentes, para então proceder-se ao “casamento” entre a forma referencial ambígua e o referente adequado. Para tanto, torna-se preciso recorrer ao nosso conhecimento de mundo e do contexto sociocultural em que nos encontramos inseridos, além de outros critérios como saliência temática e recência (*recency*), por exemplo.(p 56)

Cuetos e Mitchel (1988) citados por Maia e Finger (2005 pg.113) identificaram tendências interpretativas causadas pela língua nativa do leitor. Eles exemplificaram a seguinte situação:

(12) *Alguém atirou **no empregado da atriz** que estava na sacada.*

SN1 SN2

(13) *Someone shot **the servant** of **the actress** who was on the balcony.*

SN1 SN2

(14) *Alguien disparó contra **la criada** de **la actriz** que estaba en el balcón.*

SN1 SN2

Na situação exposta, os dois sintagmas nominais podem servir de local para a interpretação da oração subordinada. O estudo apontou que ao contrário dos falantes nativos de inglês, que preferiram a interpretação na qual a oração relativa se refere ao segundo SN (sintagma nominal) *the actress*, os falantes nativos do espanhol optaram pela interpretação na qual a oração relativa se

² Destaque nosso.

refere ao primeiro SN, *empregada*. Portanto, de acordo com o contexto, infere-se que a atriz estava na sacada ou que o empregado estava na calçada.

Nessa situação, A seria “*Who was on the balcony*” e “*que estaba en el balcón*”. Partimos do pressuposto que a produção de A se deu sobre um contexto de um falante de língua inglesa (C1). O contexto esperado que o leitor detenha é igual ou pelo menos próximo de C1, o que culminaria em B. Todavia, sabemos que o contexto do leitor (C2), nem sempre irá ser próximo ou igual a C1. O grande problema aqui é o fato que, de acordo com o contexto linguístico do leitor, poderemos ter duas inferências distintas amparadas pelo texto. E mais, essa inferência poderá ser indevida para o sentido do texto. Para que a interpretação quanto ao sintagma ao qual se refere o pronome seja correta por parte do leitor, o mesmo terá que partilhar do mesmo contexto do produtor, $C2 = C1$.

Da mesma forma, como existem inúmeras definições para as inferências, na hora de classificá-las, novamente, deparamo-nos com uma extensa lista de classificações baseadas em inúmeros fatores.

Ao nos debruçarmos nos motivos da existência das inferências e a forma como ocorrem, pensamos na classificação dos tipos de inferências. As classificações são complexas e extensas. São vários os estudos e posicionamentos sobre o assunto. Não há um padrão quanto à nomenclatura utilizada para cada tipo de inferência.

Frederiksen, C; Frederiksen, J; Humphrey e Ottsen (1977) apud Dell’isola (2001), afirmam haver quatro tipos principais de inferências, baseados no papel que cada tipo exerce em relação ao texto. São elas: inferência de primeiros estágios, que asseguram a compreensão, resultada de certas proposições textuais garantindo a interpretação da sentença lida; inferência conectiva, que operam como conectores, ligam uma proposição presente no texto a proposições que a precedem, preenchendo lacunas textuais; inferência estrutural que organiza, reorganiza e monta a estrutura do assunto tratado; e por fim a inferência extensiva que é relativa ao conhecimento de mundo do leitor, ligando o que foi lido ao conhecimento prévio do leitor.

Outra classificação diz respeito a diferentes respostas para determinadas questões. Ou seja, a partir das repostas fornecidas às questões, descobre-se o tipo de inferência realizada. Essa divisão foi idealizada por Warren, Nicholas e Trabasso (1979, apud Dell’Isola, 2001) e possui três tipos de inferências que por

sua vez possuem sub-divisões: *Inferências lógicas*: respondem a questões “por quê?”. E podem ser motivacionais, causativas psicológicas, causativas físicas e capacitacionais. *Inferências informativas*, que podem ser pronominais, referenciais, espaço-temporais e relativas a esquemas de mundo. Por fim ainda temos as *inferências avaliativas*, que baseiam-se em valores e conhecimento de mundo do leitor.

Singer e Ferreira (1983) classificaram as inferências quanto à direção que apontam em relação ao texto:

Backward inferences (inferências conectivas): são as inferências que estabelecem uma conexão entre a sentença atual e uma parte anterior do texto. Devem ser realizadas no momento da leitura, pois evitam que uma mensagem fique descontextualizada.

Forward inferences (inferências preditivas): são as inferências que trabalham com o grau de probabilidade. Singer e Ferreira verificaram que o tempo de processamento dessas inferências é maior. Portanto, são feitas após e não no momento da leitura.

Segundo Kintsch (1998), existem dois processos que devem ser distinguidos para o entendimento do que são inferências. De acordo com o autor, existem os processos de geração de conhecimento e de recuperação de conhecimento, sendo que o primeiro pode ser chamado de inferência. O processo de recuperação se daria pela retomada de informações já existentes na memória, enquanto que a geração seria o processo pelo qual, para resolver algum problema de compreensão, se geram novas informações. Para o autor ambos os processos podem ser automáticos e controlados, conforme esquema abaixo (KINTSCH, 1998, p.189):

Quadro 1: Processamento inferencial³

	Recuperação	Geração
	A	C

³ tradução nossa

Processos Automáticos	Pontes inferenciais, elaborações associativas	Inferência transitiva em um domínio familiar
	B	D
Processos Controlados	Busca de conhecimentos conectados	Inferências lógicas

A recuperação de conhecimento de forma automática proposta por Kintsch na célula A permite que uma informação seja acessada através da expansão da memória de trabalho. Essa expansão ocorreria através da formação de uma memória de longo prazo por meio da recuperação de informações na memória de curto prazo. Kintsch (1998, p.190) cita um exemplo em que uma sentença:

(15) *John pregou a placa*⁴.

Geraria uma inferência “*com um martelo*”. Há apenas uma retomada de informações da memória de curto prazo utilizando informações da memória de longo prazo formando assim, como já mencionado, uma memória de trabalho.

Na recuperação de conhecimento controlada, célula B, a simples recuperação da memória de curto prazo não é capaz de recuperar informação relevante suficiente para solucionar as lacunas de compreensão:

há casos em que a recuperação automática não é possível. Isto é, os sinais presentes na memória de curto prazo, não recupera a informação relevante a lacuna que existe no texto. Uma pesquisa extensa de memória é necessária para se obter a informação necessária. Uma pesquisa de memória é controlada por um processo estratégico, recurso exigente, no qual os sinais disponíveis na memória de curto prazo são utilizados para recuperar outros sinais que possam constituir a memória de longo prazo, que por sua vez, é capaz de recuperar o que é necessário.(KINTSCH, 1998)⁵.

⁴ *John nailed down a board.*

⁵ *are cases in which automatic retrieval is not possible. That is, the cues present in short-term memory do not retrieve relevant information that bridge whatever gap exists in the text. An extended search of memory is required to yield the needed information. A memory search is a strategic, controlled, resource- demanding process in which the cues available in short-term memory are used to retrieve other likely cues form long-term memory that in turn capable of retrieving what is needed (KINTSCH, 1998 p.190).*

Um exemplo utilizado por Kintsch para a recuperação de conhecimento controlada seria a sentença:

(16) Danny queria uma bicicleta nova. Ele trabalhou como garçom⁶.

Uma recuperação automática não daria conta de estabelecer relações entre querer – bicicleta, comprar- bicicleta, comprar – dinheiro, dinheiro – trabalhar, trabalhar – garçom. São necessárias pesquisas específicas e direcionadas para que seja possível chegar à conclusão que Danny trabalhou de garçom para obter dinheiro e comprar a bicicleta que desejava.

Na geração de conhecimento automática, como o próprio nome denuncia, há a adição de uma informação nova, e não uma recuperação de um conhecimento. Kintsch (1998, p. 191) exemplifica:

(17) Três tartarugas repousavam sobre um tronco flutuante, e um peixe nadava abaixo delas⁷.

Estaria imediatamente disponível para o leitor a constatação que *as tartarugas estão sobre o peixe*. Esse conhecimento ainda não existia na memória de longa duração, mas sim foi gerado durante o processo de compreensão do texto. Para que essa informação seja obtida com rapidez sem comprometer a compreensão e possa ser automática, Kintsch supõe que ela ocorra por meio de uma representação mental de uma imagem, uma cena, que permita que o leitor conclua imediatamente que o peixe está abaixo das tartarugas. Kintsch não a considera um bom exemplo de inferência:

[...] o que acontece na célula C [...] dificilmente deveria ser chamado de uma inferência é simplesmente um caso em que, por causa da natureza da representação analógica mental envolvida, a informação é gerada para formar um modelo de situação que foi explicitado no texto.⁸ (KINTSCH, 1998,p.192)

⁶ *Danny wanted a new bike. He worked as a waiter.*

⁷ *Three turtles rested on a floating log, and a fish swan beneath them.*

⁸ *However, what happens in cell C[...] should hardly be called an inference it is a simply a case in which, because of the analog nature of mental representation involved, more information is generated in forming a situation model than was explicit in the text.*

Em sua classificação, o autor reserva o uso do termo inferência para os casos classificados na célula D, chamados de geração de conhecimento controlada. A esses casos, o autor considera as inferências lógicas, as verdadeiras inferências. O raciocínio dedutivo desempenha papel importante da compreensão leitora. Como por exemplo:

(18) O homem fretou um avião para visitar amigos no exterior.

Uma geração de conhecimento controlada seria afirmar que se trata de um homem rico. O leitor acessa informações existentes para preencher lacunas deixadas pelo texto, gerando em seguida uma informação nova: trata-se de um homem rico.

Coscarelli (2003) afirma que apesar de toda essa disparidade e variedade nos estudos sobre inferência, a divisão dela entre dois tipos é muito comum: as conectivas e as elaborativas.

As conectivas são essenciais para o entendimento da informação, ou seja, a compreensão do texto. Analisando o período: *João teve problemas no aeroporto e perdeu a conexão.*

O período em questão só toma sentido para aquelas pessoas que compreendem que a palavra conexão refere-se à situação em que o passageiro para completar sua viagem, necessita trocar de aeronave em um determinado aeroporto. Sem essa informação, a interpretação fica comprometida.

A inferência realizada, nesse caso, torna-se fundamental e funciona como um conector entre uma situação e outra.

Por outro lado, as inferências elaborativas não desempenham papel fundamental na construção de sentido no texto, mas sim, como uma informação extra, que apenas agrega novos elementos à compreensão, sem que a sua ausência comprometa a busca por significação.

Tomamos como exemplo o período:

(19) João foi informado de que sua mãe alimentou-se bem pela manhã e demonstrou melhoras.

Podemos inferir que a informação foi obtida através de um funcionário do hospital em que a mãe de João encontra-se internada. Essa informação transita no âmbito da probabilidade, uma vez que não há nenhuma prova concreta de que isso venha a ser verdade. Do ponto de vista informativo, saber quem transmitiu a notícia para João não é necessário para compreender o enunciado.

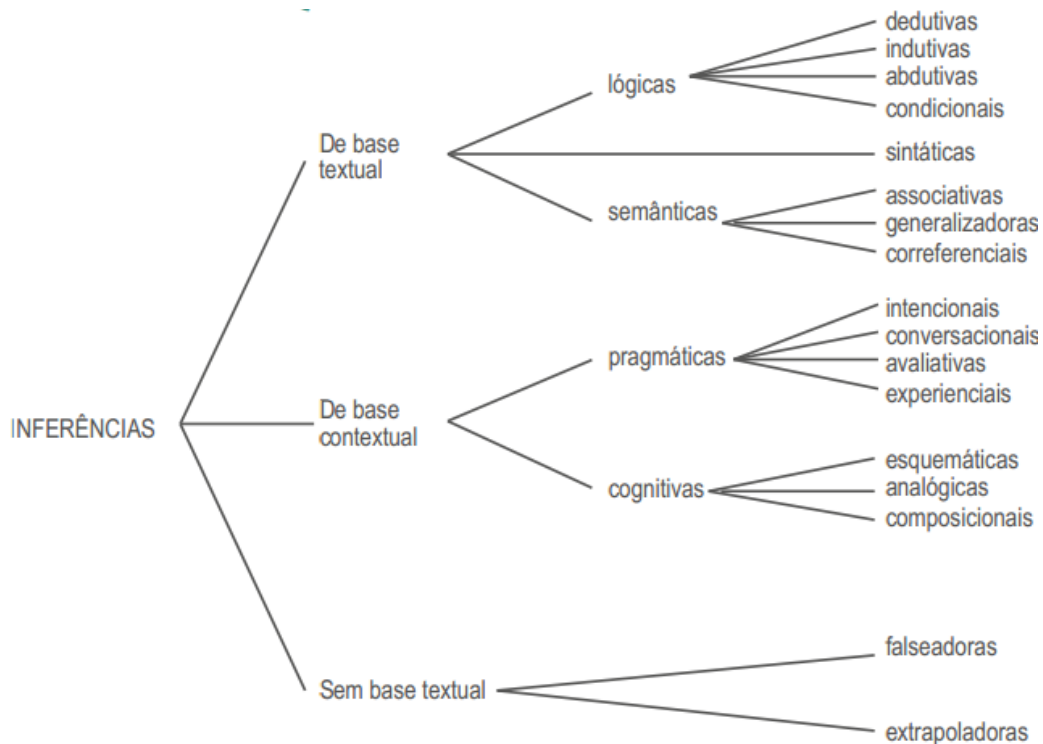
Apesar de não desempenharem papel fundamental no ato de compreensão textual, as inferências elaborativas podem auxiliar o leitor no processamento da informação. Coscarelli (2013) as considera inferências “não-necessárias”.

Uma suposição levantada pela autora é que esse último tipo de inferência seja feito para economizar nossa memória, criando expectativa através de previsões criadas pelo leitor ao acessar informações referentes ao assunto abordado.

Cook; Limber; O'Brian (2001, p. 220) afirmam que há dois tipos de inferências baseados na necessidade de cada uma. São elas as necessárias e as elaborativas: as Inferências necessárias são aquelas que são requeridas para a compreensão plena, enquanto as elaborativas não são necessárias para a compreensão, mas sim expandir ou embelezar o que tenha sido explicitamente indicado.

Para Marcuschi (2008, p.254), os diferentes tipos de inferências podem ser visualizados em um esquema em que é levado em consideração a origem da inferência:

Figura 8: Tipos de inferências segundo Marcuschi



Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

A distribuição proposta por Marcuschi abrange uma grande gama de produções inferenciais, entretanto acaba pecando em alguns momentos pelo excesso de operações distintas que dificultam uma definição mais clara e precisa. Não exemplificaremos detalhadamente a classificação de Marcuschi⁹. Coscareli (2003, p 2) já mencionava esse fato:

A noção de inferência tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto. Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o

⁹ Para mais detalhes, indicamos a leitura da obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* citada em nosso referencial teórico. Optamos por não nos atermos a perspectiva de Marcuschi, porque trabalharemos com a perspectiva de inferência utilizada por Dell’isola (2001).

mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele.(COSCARELI, 2003, p.2)

Como podemos constatar, há grande variação nos critérios para classificação das inferências e, conseqüentemente, grande variação no número de tipos de inferências. O critério de classificação está extremamente ligado ao formato de classificação proposto por cada pesquisador. Um processo seletivo abrangente e que consiga absorver cada particularidade torna-se uma missão árdua e complicada.

Entretanto alguns elementos estão presentes em todas as classificações. Entre eles a participação do contexto na produção inferencial. Como já mencionado anteriormente na seção 2.3.1, o contexto participa de inúmeras formas na construção e processamento da informação. Uma das formas é na construção do conhecimento prévio. Nessa questão, usamos um exemplo de Dascal (2006, p.43) ao referir-se a situação de um pai proferindo a proposição “São dez da noite” dirigida à filha. A menos que se tenha o conhecimento prévio sobre o horário de dormir da filha, não haverá o que Dascal chama de hipótese interpretativa correta. Essa hipótese materializar-se-ia através dos esquemas de representação do conhecimento. Conforme van Dijk (2004), através de *scripts*.

Com o entendimento de que o contexto é fundamental para a geração de inferências, traçamos aqui nossa classificação dos tipos de inferências. Privilegiamos aqui o aspecto da necessidade como determinante. Dividimos inicialmente as inferências em dois tipos. As inferências conectivas e elaborativas. As primeiras são inferências necessárias para a compreensão plena e ocorrem durante a leitura. As segundas ocorrem após a leitura e não desempenham papel fundamental para a compreensão.

Além dessa diferenciação, baseamos a classificação em nossa definição de inferência, que leva em conta a participação do contexto do enunciador e do leitor. Ela é dividida em dois grupos que levam em conta a relação do leitor e o contexto. Em um grupo temos as inferências contextualizadas, em que o leitor compartilha ou aproxima-se do contexto idealizado pelo produtor da informação semântica antiga. No outro grupo temos as inferências descontextualizadas, em que o leitor não compartilha do mesmo contexto do produtor da informação

semântica antiga. O quadro a seguir demonstra como estrutura-se essa classificação:

Quadro 2: Tipos de inferências baseados na relação contextual

	CONTEXTUALIZADAS	DESCONTEXTUALIZADAS
CONNECTIVAS	QUADRO A	QUADRO C
	são realizadas para estabelecer conexão entre proposições, partes do texto. São efetuadas no momento da leitura e compartilham de um contexto (C2) aproximado ao contexto de produção (C) do ponto partida, consequentemente se aproximando do contexto esperado.	são realizadas na tentativa de estabelecer conexão entre proposições, partes do texto. São efetuadas no momento da leitura assim como as inferências conectivas contextualizadas, porém C2 não é o mesmo de C, originando um B2 ≠ B.
ELABORATIVAS	QUADRO B	QUADRO D
	são realizadas após a leitura. Possuem um alto grau de participação do contexto. C2 é muito próximo de C, Originam B2 próxima de B.	são inferências realizadas após a leitura que apresentam um resultado discrepante motivado pelo distanciamento entre C e C2.

Tomamos como exemplo a proposição:

(20) O técnico do time, irritado, substituiu o jogador. *Ele* possivelmente não participará no próximo jogo.

O pronome anafórico em destaque, *ele*, pode ter como referente do ponto de vista gramatical tanto o sintagma nominal *técnico* quanto *jogador*. Entretanto, quando levamos em conta a informação contextual temos uma tendência interpretativa bem clara para a situação. Em qualquer esporte coletivo, excluindo casos médicos, suspensões extraordinárias ou demissão, o técnico estará presente em todas as partidas de seu time. Por sua vez, um jogador pode desfalcar seu time por uma gama muito maior de situações. Por conseguinte, a

relação correta seria *e/le* atuando como referência do referente *jogador*¹⁰. O *script* a ser compartilhado seria substituído → treinador irritado → não participar de próxima partida → jogador.

Analisando o processo, temos primeiramente uma informação semântica antiga (A) e em seguida um termo anafórico que exige a realização de uma inferência: *e/le*. Essa inferência é realizada durante a leitura e é essencial para o seu entendimento. Portanto trata-se de uma inferência conectiva, conforme definição da coluna A e C do QUADRO DOS TIPOS DE INFERÊNCIAS. Se o leitor inferir que o pronome *e/le* faz referência ao referente técnico, compreendemos que o leitor compartilha e conhece o contexto de produção e assim temos uma inferência conectiva contextualizada (coluna A). Se a inferência pender para a interpretação contrária, concluímos que o leitor realizou uma inferência conectiva, porém seu contexto (C2) é diferente do contexto do produtor (C). A esse fenômeno atribuímos o nome de inferência conectiva descontextualizada (coluna C).

Tomamos como exemplo a seguinte proposição, baseada nas proposições expostas nos exemplo (4) e (5):

(21) *João gastou muito dinheiro na viagem, mas em nenhum momento pensou em agir diferente.*

A proposição é construída sobre um contexto (C). A oração subordinada “*mas em nenhum momento pensou em agir diferente*” sugere que mesmo gastando muito dinheiro ele não desistiu de ver sua mãe. A inferência esperada (B) é o entendimento que a João gosta muito de sua mãe. Entretanto, para que isso ocorra o leitor deve possuir um contexto (C2) próximo do contexto que o autor espera (C). Nesse contexto, se pressupõe que uma pessoa que abra mão de uma quantia em dinheiro para fazer uma determinada tarefa esteja realizando um ato em nome da emoção. Uma outra inferência que poderia ser realizada, uma vez que a sentença está sendo analisada isoladamente, seria a de que João estaria agindo por obrigação. Notamos que para o processamento dessa

¹⁰ Alguns autores acreditam que o estabelecimento dessa relação referencial ocorre por atração e/ou proximidade. Em nosso trabalho, entendemos que a relação referencial como esse caso envolve atividades inferenciais, pois exigem um conhecimento prévio do leitor. Nos apoiamos em Koch (2012).

inferência, é necessário que o leitor compartilhe determinados valores. Van Dijk (2004) afirma que quando os leitores leem um determinado texto, além de realizarem uma representação textual, realizam um modelo mental da situação. Para isso, utilizam *frames* ou *scripts* por eles conhecidos. Como visto na seção 2.3.2, compartilhamos determinados modelos mentais. Portanto, para chegar a uma inferência contextualizada o leitor deveria ter um esquema próximo de *mãe, amor, doença, assistência* ou *mãe, importância, doença, assistência*. Notamos que em ambos os casos não há mencionado a questão financeira, o que evidencia a falta de importância da mesma no contexto. Contudo, o leitor deve compartilhar do esquema *capitalismo, dinheiro, poder*. Dessa forma, o leitor que inferir que *João gosta muito de sua mãe* (B2) ou que *João realizou sua obrigação com sua mãe* (B2) realiza uma inferência elaborativa contextualizada (quadro B).

Em contrapartida, um leitor que inferir que *João não gosta de dinheiro* (B2) estará realizando uma inferência elaborativa, contudo nessa situação, o leitor não compartilha de um contexto próximo do contexto do enunciador. O leitor evidencia a relação entre João e o dinheiro como primordial ao invés de considerar o fato de João estar colocando a importância de ver sua mãe acima de todas as outras coisas. Chamamos esse tipo de inferência de inferência elaborativa descontextualizada (quadro D).

Em nosso trabalho, abordamos apenas as inferências elaborativas contextualizadas. Portanto, nosso enfoque foi sobre essa categoria inferencial. Nossa classificação não leva em consideração aspectos semânticos, direção de realização, entre outros. Com o intuito de identificar e analisar as inferências realizadas pelos sujeitos da pesquisa, priorizou-se apenas um aspecto para possibilitar um diagnóstico mais empírico e possível frente ao material utilizado. No capítulo a seguir, abordaremos a Prova Brasil, e como são medidas as inferências nessa avaliação.

2.4 A Prova Brasil

Uma vez que os resultados obtidos por alunos na Prova Brasil tenha sido os motivadores do presente trabalho, optamos por esclarecer o processo, bem como são avaliados os processos inferenciais. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação aplicada a cada dois anos. A primeira

aplicação ocorreu em 1990. Inicialmente, avaliava alunos das 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana, nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências, sendo ainda avaliados em redação alunos das 5^a e 7^a séries.

No ano de 1995, adotou-se uma nova metodologia, assim como foi decidida a mudança do público avaliado. Dessa forma, estipularam-se as etapas finais de escolarização como grupo avaliado: 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5^o e 9^o ano atualmente) e 3^o ano do Ensino Médio. Outra mudança ocorrida foi a inclusão de amostra de estudantes da rede privada de ensino.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado, sendo subdividido em duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/ MEC). Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. É composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática, além de um questionário socioeconômico.

Participam da avaliação estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes estaduais, municipais e federais. A participação na prova reserva-se a escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Os resultados obtidos servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 9^o, é incumbência do estado assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (artigo 9^o, parágrafo VI, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com isso, tornou-se obrigatória a participação das instituições educacionais.

2.4.1 A escala de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e abordagem do processo inferencial nas avaliações da Prova Brasil

O sistema de avaliação do Saeb baseia-se em uma escala dividida em 9 níveis. Cada nível corresponde a determinadas capacidades leitora atribuídas ao aluno que realizar a prova. Os níveis partem desde a identificação de elementos explícitos no texto a realização de inferências em textos longos. O Anexo X demonstra os diferentes níveis e suas exigências. Em cada nível são atribuídas pontuações que são escalonadas de no mínimo 0 e máximo 350 pontos.

Em nosso trabalho, temos como objetivo analisarmos as ocorrências inferenciais, portanto, da escala de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Anexo X), nos detemos apenas naqueles níveis que enfocam o processo inferencial. Analisando a referida escala, identificamos que o processo inferencial começa a ser solicitado a partir do nível 2 - 150 a 175, inferir informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha). No nível 3 – 175 a 200, novamente repete-se a mesma exigência acrescentando a expressão “de maior complexidade temática”. Nesse nível, temos o acréscimo da necessidade de identificação do tema abordado no texto por parte do leitor através de características que tratam de sentimentos do personagem principal, o que pode ser classificado como uma inferência. Por sua vez, no nível 4 – 200 a 225, além dos processos anteriores, em relação às inferências, são solicitadas a realização de inferências que provocam efeito de humor no texto, o sentido de expressões metafóricas e onomatopeias, termos referenciais que contribuem para a coesão textual. Inferir sobre o sentido de uma expressão ou palavra que contribui para estabelecer efeito de sentido é a habilidade inferencial solicitada no nível 5 – 225 a 250 além dos processos inferenciais anteriores. No nível 6 – 250 a 275 são solicitados os processos inferenciais sobre a finalidade do texto a partir do suporte, informações a partir de um julgamento em textos narrativos longos, efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas e sentido de expressões em textos narrativos longos e de vocabulário complexos. Os processos inferenciais solicitados no nível 7 – 275 a 300 são informações implícitas em textos poéticos subjetivos, argumentativos com intenção irônica, fragmentos de narrativas literárias clássicas, versão

modernizadas de fábulas. O nível 8 – 300 a 325 solicita habilidades inferenciais sobre a finalidade de texto informativo, o sentimento do personagem em histórias em quadrinhos. O último nível da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental, além das habilidades solicitadas nos níveis anteriores, solicita processos inferências sobre informações em diversos contextos.

A prova Brasil é estruturada sobre o conceito de competências e habilidades. Essas são definidas em unidades chamadas descritores. Em língua portuguesa, os descritores estão distribuídos em uma Matriz de Referência dessa disciplina (ANEXO XI). Por sua vez, essa Matriz está dividida em dois planos ou dimensões. O primeiro é chamado de tópico e abrange o “objeto de conhecimento”. Por sua vez, a segunda coluna diz respeito à competência do aluno.

Nos descritores, identificamos a existência do processo inferencial em D3, D4, D5, D6, D16, D17, D18 e D19. Na seção seguinte, iremos abordar as questões da Prova Brasil disponíveis para acesso e nos deteremos na abordagem do processo inferencial.

2.4.2 As questões e os resultados esperados na avaliação da Prova Brasil¹¹

Nesta seção, abordamos exemplos de questões presentes na Prova Brasil, analisando-as à luz das teorias discutidas até o presente momento. As questões foram retiradas da página da Prova Brasil/Inep. As questões possuíam uma análise realizada pelos idealizadores da prova. Usamos uma pequena parcela das análises realizadas no site, assim como os conceitos elaborados ao longo do presente trabalho. A seguir, apresentamos a análise das questões da Prova Brasil que envolvem a geração de inferências.

No texto “O Pavão” (ANEXO I), na questão baseada no texto de Rubem Braga, o aluno precisa realizar uma inferência elaborativa contextualizada. De acordo com a tabela dos descritores, a questão abrangeria o descritor D3. Se

¹¹ As questões aqui avaliadas foram obtidas em INEP. Relatório Nacional do Saeb 2001. INEP Brasília 2001.

limitarmos a interpretação à base textual, não conseguimos obter o sentido metafórico proposto pelo autor. É necessário inferir que nesse contexto, as considerações do eu lírico não aplicam-se especificamente ao pavão, mas sim funcionam como argumentos ao artista e a qualidade de conseguir com poucos recursos expressar grandes imagens, apenas com a realização de uma inferência elaborativa contextualizada pode-se obter esse sentido.

A questão sobre o texto “O império da vaidade” (ANEXO II) tem como competência solicitada D4. Para responder corretamente à questão era necessário inferir uma informação implícita. Valendo-se de uma informação semântica fornecida produzir uma nova informação semântica (alternativa). Para isso torna-se fundamental a realização de uma inferência elaborativa contextualizada. A única alternativa que pode ser inferida do texto é a letra D. Em momento algum, o autor menciona a intenção exposta na alternativa correta que os leitores sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia. O leitor precisa partilhar de experiências próximas para que as informações textuais possam gerar uma inferência que o autor espera.

Na questão a respeito do texto “A paranóia do corpo” (ANEXO III), o descritor examinado é o D6. Citando novamente Coscareli (2003, p 3), o texto não traz todas as informações necessárias à construção de sentido, nem isso seria possível, mas traz muitas marcas linguísticas a partir das quais o leitor construirá o sentido. Portanto, mais uma vez utiliza-se uma inferência elaborativa contextualizada para identificar que a ideia central no texto é a alternativa A. Mesmo que em alguns trechos o texto aborde o uso exagerado de remédios pelos jovens e os diversos produtos de beleza disponíveis, tudo isso não passa de argumentos secundários oriundos da ideia principal exposta pela alternativa correta.

O descritor, na questão sobre o texto “Chatear e encher” (ANEXO IV), exigido era o D18. A inferência necessária era a elaborativa contextualizada. Não bastava conhecer o léxico da palavra Cavalheiro, era necessário realizar uma ponte entre a utilização mais usual e a menos usual dependendo do contexto de utilização. Nessa questão a participação do contexto é fundamental. Para chegar na alternativa D o leitor precisava compartilhar do contexto em que se usa Cavalheiro para revelar impaciência, pois usa-se um termo extremamente formal e educado para atenuar a impaciência com o outro interlocutor.

As questões avaliadas demonstraram exercitar a capacidade de realização inferencial por parte do leitor. Como verificado, a classificação proposta nesta dissertação a respeito das inferências pode ser utilizada para explicar as questões. Entretanto, diante do resultado divulgado pelo INEP, exposto mais detalhadamente na próxima seção, os alunos possuem dificuldades em realizar essas inferências textuais. Acreditamos que nossa pesquisa possa apontar possíveis dificuldades que possam estar causando esse baixo desempenho leitor.

2.4.3 Os resultados em leitura obtidos por alunos brasileiros na prova Brasil 2011

No presente trabalho pesquisamos alunos do 1º ano do ensino médio como já citado anteriormente. Devido à proximidade com o nível escolar do grupo do qual obtivemos as respostas investigadas, os resultados que foram utilizados e analisados são os obtidos pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A tabela abaixo traz os resultados obtidos por alunos na Prova Brasil do ano de 2011 segundo divulgado na página do Inep:

Tabela 1: Desempenho dos alunos na Prova Brasil do ano de 2011 em Língua Portuguesa

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Municipal Rural	167,4	217,8	*
Municipal Urbana	187,2	237,6	*
Municipal Total	183,9	233,5	*
Estadual Rural	171,9	228,1	239
Estadual Urbana	191,5	239,2	261,1
Estadual Total	190,6	238,7	260,2
Federal	235,2	298,8	325,4
Pública	185,7	236,9	260,6
Privada	222,7	282,1	312,7
Total	190,6	243	267,6

Fonte: Adaptada de <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em 31/01/2014.

A média obtida pelos alunos do Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 243 pontos. Essa pontuação origina-se de uma média. A discrepância maior ocorreu entre os alunos de instituições federais e privadas em relação aos demais estudantes. Alunos oriundos de educandários federais alcançaram 298,8 pontos e de privados 282,1.

O resultado obtido por alunos brasileiros na Prova Brasil, do ponto de vista inferencial, é extremamente preocupante. Os dados expostos na Tabela 1 demonstram que a média geral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental está locada apenas no nível 5 na escala já citada anteriormente (Anexo X). Isso significa afirmar que os alunos que terminam o Ensino Fundamental não conseguem realizar processos inferenciais sobre a finalidade do texto a partir do suporte, informações a partir de um julgamento em textos narrativos longos, efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas e sentido de expressões em textos narrativos longos e de vocabulário complexos, informações implícitas em textos poéticos subjetivos, argumentativos com intenção irônica, fragmentos de narrativas literárias clássicas, versão modernizadas de fábulas, a finalidade de texto informativo, o sentimento do personagem em histórias em quadrinhos e por fim inferir informações nos mais diversos contextos.

Entender o que ocorre e por que existe essa dificuldade inferencial é o que procuramos realizar através de pesquisa de campo realizada em uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul. O próximo capítulo é dedicado para a apresentação desse trabalho.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de investigar o processo de produção de inferências, tornou-se fundamental contextualizar como ele ocorre no contexto de sala de aula. Sendo assim, configurou-se necessário investigar o processo de inferência textual, assim como diagnosticar as principais dificuldades inferenciais dos alunos, verificando a possibilidade de aumento no desempenho da capacidade inferencial através de uma leitura prévia do texto trabalhado por parte do pesquisador. Tentamos visualizar de que maneira o aluno constrói as inferências, que caminhos o mesmo utiliza para tanto. Com esse intuito desenvolvemos uma ferramenta de pesquisa que contemplasse esses objetivos. No presente capítulo descrevemos como ocorreu o processo de coleta de dados.

Ao longo do referencial teórico, exemplificamos as definições do que se entende por inferência e como ela ocorre. Para nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a definição de inferência por nós elaborada após a análise das diversas formas de inferência pesquisadas por diversos teóricos.

Com nossos objetivos claros, escolhemos quatro textos e produzimos para cada texto oito questões para serem respondidas pelos sujeitos e posterior análise. As questões serviram para investigar, diagnosticar e posteriormente identificar avanços ou recuos da compreensão leitora e da produção de inferências. Para que pudéssemos acessar uma parte maior do processo inferencial e então mapear as principais dificuldades dos alunos, foi inserida uma pergunta dissertativa após as questões objetivas: por que você escolheu essa alternativa?

Optamos como local da coleta de dados uma escola da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, acreditando que os resultados ali obtidos possam nos aproximar mais da realidade brasileira do que uma escola da rede privada de ensino. Essa afirmação baseia-se no fato da predominância de escolas públicas participantes da Prova Brasil.

Além das questões a respeito dos textos selecionados, foi realizado um levantamento do perfil dos sujeitos da pesquisa. Foram feitos questionamentos sobre o contato desses sujeitos com a leitura. O presente trabalho teve como amostra alunos 1º ano do ensino médio. Uma vez que o ponto de partida foram os resultados obtidos pelos alunos nos testes da Prova Brasil, que avalia alunos

das séries finais do ensino fundamental e alunos das séries finais do ensino médio, nossa escolha a princípio se resumia entre alunos do 9º ano do ensino fundamental ou alunos do 3º ano do ensino médio. Contudo, devido à possibilidade de um maior número de participantes, e proximidade com a realidade do 9º ano, optamos por trabalharmos com alunos do 1º ano do Ensino Médio. O 3º ano caracteriza-se por um número reduzido de alunos frente aos demais anos do ensino médio.

3.1 Sujeitos

A amostra constitui-se de alunos do primeiro ano do Colégio Estadual Alfredo José Kliemann. O educandário localiza-se na área urbana do município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, atende a um público formado por estudantes de média e baixa renda, com predomínio da segunda.

Foram escolhidas quatro turmas do primeiro ano do ensino médio, duas turmas pertencentes ao turno diurno e duas turmas do turno noturno.

Solicitamos que os alunos das quatro turmas respondessem ao questionário perfil leitor (ANEXO V) com o intuito de estabelecer um perfil dos alunos envolvidos na pesquisa. As quatro turmas foram divididas em Grupo Controle e Grupo Experimental, diurno e noturno. Assim foram dispostas em 4 grupos: GCD, GED, GCN e GEN.

3.2 Tarefas e procedimentos

Para uma coleta mais fidedigna e menos suscetível a fatores negativos como cansaço ou impaciência por parte dos sujeitos, na presente pesquisa optamos por aplicar apenas um texto a cada encontro. Em um primeiro momento solicitamos que os alunos presentes em sala respondessem ao perfil leitor (ANEXO V). Após esse momento, iniciamos o trabalho com os textos escolhidos.

Foram utilizados quatro textos nos quatro grupos. Os textos trabalhados foram os mesmos em todos os grupos. Utilizamos a técnica de protocolos verbais. Segundo Tomitch (2007), essa técnica é muito utilizada em trabalhos com leitura e se categoriza em auto relatório, auto-observação e auto revelação. Em nosso trabalho, optamos pela auto-observação, que segundo a autora, seria

adequada para um estudo envolvendo a percepção do leitor sobre sua leitura, numa situação específica, para que pudesse ser contrastada com a sua efetiva compreensão do texto (TOMITCH, 2007, p.44). Em um grupo do diurno e um do noturno, foram realizadas leituras em grupo, com a figura do pesquisador como leitor. A interferência do pesquisador era limitada à necessidade expressa pelo aluno, ou seja, o texto era lido em voz alta pelo professor/pesquisador sendo o texto interrompido constantemente para que a turma fosse questionada se havia alguma dúvida quanto ao significado lexical de alguma palavra. O processo permite a construção de sentido do texto, realizada em conjunto, principalmente com os questionamentos levantados pelos próprios alunos. Nas turmas restantes, os alunos apenas receberam os textos e tiveram como tarefa a leitura, sem o momento de leitura em conjunto.

Em cada sessão, um texto era trabalhado, em seguida foram aplicadas oito questões de interpretação, sendo algumas dessas questões com ênfase na produção de inferência textual por parte do aluno.

Os textos utilizados foram: “Urubus e sabiás” (ALVES,1995) (ANEXO VI) “O homem cuja orelha cresceu” (BRANDÃO,1993)(ANEXO VII), “Segurança” (ALVES,1995, p.)(ANEXO VIII) e “Carrocinha de pipoca” (VERÍSSIMO, 2013, p.)(ANEXO IV).

No primeiro texto, “Urubus e sabiás” de Rubem Alves (ANEXO VI), foram 8 questões de múltipla escolha, sendo 3 questões de base textual e 5 questões em que havia necessidade da realização de um processo inferencial. Em cada questão havia apenas uma alternativa considerada correta. No segundo texto, “O homem cuja orelha cresceu” (ANEXO VII), foram igualmente 8 questões de múltipla escolha com apenas uma alternativa correta. Dessas, 5 questões eram de base textual e 3 envolviam a geração de inferência. O terceiro texto, “Segurança” (ANEXO VIII), possuía 8 questões de múltipla escolha, sendo 3 questões com respostas em que fazia-se o necessário o processo inferencial. O quarto texto, “Carrocinha de pipoca” (ANEXO IX), possuía 8 questões, 7 de múltipla escolha e 1 dissertativa. Dessas 8 questões, 5 questões exigiam a realização de um processo inferencial por parte do leitor. A todas as questões foi acrescentada a pergunta:” Por que você escolheu essa alternativa?”, com o intuito de verificar como os alunos chegaram à resposta assinalada e se

realmente realizaram a inferência ou simplesmente responderam aleatoriamente.

Analisamos aqui somente as questões em que era necessária a realização de processos inferências. As questões na íntegra, como mencionado anteriormente estão em anexo junto ao seu respectivo texto. Analisamos uma questão de cada texto para exemplificar como foi pensada a avaliação do processo inferencial.

No texto “Urubus e sabiás” de Rubem Alves, a questão 5 (ANEXO VI) induzia o leitor a realizar uma inferência elaborativa descontextualizada, ao levantar a possibilidade de os urubus terem adquirido impressoras. A passagem no texto “mandaram imprimir diplomas”, pressupunha a existência de impressoras. Com isso, tem se a pretensão de levar o aluno a inferir que as aves adquiriram impressoras previamente, pois acreditamos que em situações como essa, conforme van Dijk (2004), o leitor cria uma representação de conhecimento por meio de *scripts*, que carregam os conhecimentos já adquiridos por parte do leitor, o que possivelmente levaria o leitor a estabelecer o seguinte *script* Urubus → imprimir diplomas → usar impressoras. Entretanto, em nenhum momento o texto afirma que foi necessária a aquisição de impressoras.

No segundo texto (ANEXO VII), a questão 5 era:

A solução para o problema apresentada por um garoto: “*Por que o senhor não mata o dono da orelha?*”, estabelece no texto um sentimento de:

- a) ironia.
- b) seriedade.
- c) indiferença.
- d) crueldade.
- e) alegria.

Por que você escolheu essa alternativa?

Nesse ponto, o necessário era a realização de uma inferência elaborativa contextualizada. O leitor precisava identificar que o questionamento *Por que o senhor não mata o dono da orelha?* no tocante à situacionalidade não tratava-se de nada mais do que uma ironia ou comicidade. Descontextualizado, esse questionamento demonstraria indiferença e crueldade. Contudo, contextualizando, identificamos que trata-se de uma ironia, pois temos um menino sugerindo um ato cruel e ainda por cima sendo esse ato cruel a melhor

solução para o caso inverossímil de uma orelha que não para de crescer. Prevemos aqui duas possibilidades de *scripts* que poderiam ser realizados, o primeiro seria mandar matar → texto literário → ironia e o outro mandar matar → realidade → indiferença/ crueldade. Esse último seria descontextualizado e não permitira alcançar a alternativa correta.

No terceiro texto (ANEXO VIII), há exemplos de questões que induzem a geração de inferências elaborativas descontextualizadas. É importante ressaltar que a inferência elaborativa descontextualizada ocorre quando o leitor realiza uma inferência possível, mas que dentro de um determinado contexto não pode ser afirmada. A questão número 7 é um ótimo exemplo desse tipo de questão.

7. A história se passa na cidade de:

- a) São Paulo, pois é um condomínio típico da metrópole.
- b) Rio de Janeiro, pois havia as mais belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, típicos da cidade carioca.
- c) Porto Alegre, pois o Luis Fernando Veríssimo é gaúcho e retrata de forma fantástica a rotina da capital do Rio Grande do Sul.
- d) Nenhuma das opções anteriores.

Por que você escolheu essa alternativa?

Qualquer uma das alternativas apresentadas poderia ser defendida. São plausíveis, exceto no contexto do texto de Veríssimo, que não citava em momento algum a cidade onde o condomínio estava locado. A diferença entre a resposta correta e a incorreta estava no contexto, pois o autor não cita a cidade em que ocorria o fato, portanto não podendo ser afirmado o local, apesar de algumas semelhanças com os locais mencionados.

No quarto texto trabalhado (ANEXO IV), a realização de uma inferência elaborativa contextualizada era premissa necessária para responder à questão número 7:

7. No texto, o trecho: "...um cuidado de atravessar a rua sem serem atropelados pelo imprevisto...", significa:

- a) cuidarem para não serem atropelados pelo ditador norte coreano na rua.
- b) evitar o perigo do trânsito.
- c) ter atenção redobrada com os passos do ditador sul coreano.
- d) não utilizar bombas nucleares.
- e) não serem atropelados por um veículo desconhecido.

Por que você escolheu essa alternativa?

O leitor precisava inferir o sentido metafórico pretendido por Veríssimo ao relatar a história do homem que foi atropelado por uma carrocinha de pipoca. Uma pista textual importante para isso era o segundo parágrafo onde o autor explica o porquê de contar essa história. O autor conclui: *Enfim, ainda se vive num frágil equilíbrio de terror possível, exigindo de todos os nucleares um cuidado extremo, um cuidado de atravessar a rua sem serem atropelados pelo imprevisto. E aí aparece o Kim Jong-un empurrando uma carrocinha de pipoca em alta velocidade...* Se lembrarmos que a carrocinha de Kim Jong-un é um belo arsenal bélico, restava apenas a alternativa c.

3.3 Codificação e tratamento dos dados

Primeiramente catalogamos os dados obtidos através do questionário perfil leitor (ANEXO V). Foram catalogadas todas as respostas, separando-as por turmas. Ao final dessa etapa tínhamos as respostas separadas em quatro grupos representando as quatro turmas pesquisadas: GCD, GEC, GEN e GCN. Posteriormente os dados foram agrupados em uma única tabela denominada Perfil dos Alunos.

Após essa etapa, iniciamos a catalogação das respostas das questões relativas aos quatro textos aplicados. Da mesma forma que os dados de perfil, catalogamos em espaços separados as respostas conforme a turma à qual o aluno pertencia.

Foi realizado um levantamento percentual de acertos que foi lançado na Tabela de Resultados. Cada questão possuía uma solicitação de justificativa de escolha de uma determinada alternativa. Para esse momento, foram descartadas as alternativas sem justificativa, bem como as respostas que não contribuíam com o trabalho como: Porque é assim, porque sim, porque acho isso, etc. No tocante as justificativas apresentadas pelos alunos, uma vez que o presente trabalho tem como intuito a investigação do processo inferencial, e não a análise específica de cada sujeito, apenas coletamos as justificativas elaboradas para as questões por nós analisadas.

Em seguida foram transcritas as gravações de áudio realizadas por meio de um aparelho celular nas turmas experimentais. Na transcrição das gravações

foram utilizadas as mesmas siglas utilizadas na transcrição das repostas dissertativas.

Na última etapa do processo, os dados foram interpretados a luz das teorias discutidas ao longo do trabalho.

3.4 Perfil dos participantes

A pesquisa trabalhou com alunos dos turnos diurno e noturno. Participaram da pesquisa um total de 47 alunos do turno diurno e 43 do turno noturno. No turno diurno a amostra era formada por 22 meninas e 25 meninos, enquanto que no noturno tínhamos 22 meninas e 21 meninos. Os alunos estavam distribuídos em 4 turmas, duas do turno diurno e duas do noturno. Alguns alunos não participaram de todos os processos de coletas por não estarem em sala de aula no dia trabalhado. Optamos pela retirada desses alunos dos números finais, mantendo-se apenas os alunos que participaram de toda a coleta. Dessa forma, trabalhamos com 32 alunos no total, 14 do turno diurno e 18 do noturno.

O quadro abaixo expõe os dados obtidos através do questionário perfil leitor (ANEXO V):

Tabela 2: Perfil leitor

INFORMAÇÕES		GRUPO					
		DIURNO			NOTURNO		
		DIURNO	GRUPO CONTROLE	GRUPO EXPERIMENTAL	NOTURNO	GRUPO CONTROLE	GRUPO EXPERIMENTAL
SEXO	Masculino	45,46%	45,00%	46,15%	54,54%	60,00%	28,57%
	Feminino	54,54%	55,00%	53,85%	45,46%	40,00%	71,43%
IDADE	14	3,00%	0,00%	7,69%	0,00%	0,00%	0,00%
	15	45,00%	35,00%	61,50%	10,00%	15,40%	5,50%
	16	40,00%	45,00%	30,81%	42,00%	38,50%	44,50%
	>16	12,00%	20,00%	0,00%	48,00%	46,10%	50,00%
TRABALHAM FORA	Sim	9,09%	10,00%	7,80%	61,29%	53,90%	66,66%
	Não	90,91%	90,00%	92,80%	38,71%	46,10%	33,34%
GOSTAM DE LER	Sim	59,37%	55,00%	61,50%	73,33%	69,20%	76,50%
	Não	37,50%	40,00%	30,80%	26,67%	30,80%	23,50%
	Mais ou menos	3,13%	5,00%	7,70%	0,00%	0,00%	0,00%

POSSUEM DIFICULDADE PARA LER	Sim	21,50%	22,22%	20,00%	19,30%	10,00%	25,00%
	Não	78,50%	77,78%	80,00%	80,70%	90,00%	75,00%
QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS POR ANO ALÉM DAQUELES RECOMENDADOS PELOS PROFESSORES	Nenhum	13,80%	21,50%	0,00%	14,28%	18,20%	11,80%
	1	6,70%	10,50%	18,20%	17,85%	27,26%	11,80%
	2 a 3	34,50%	31,60%	36,40%	42,85%	27,26%	52,85%
	3 a 5	24,10%	26,30%	18,20%	21,40%	27,26%	17,65%
	mais de 5	20,90%	10,55%	27,20%	3,62%	0,00%	5,90%

Nos grupos diurnos, a proporção de sujeitos do sexo feminino era levemente superior a de sujeitos masculinos. Da mesma forma em relação à idade dos alunos, houve um predomínio de sujeitos com idade entre 15 e 16 anos. Ainda em relação ao turno diurno, em ambos os grupos, apenas 10% dos sujeitos declararam trabalharem fora. Em relação à leitura, os grupos aproximavam-se em relação ao perfil dos sujeitos: aproximadamente 60% dos sujeitos declararam gostar de ler, 20 % declararam possuir alguma dificuldade de leitura e 1/3 dos sujeitos afirmaram ler entre 2 e 3 livros. Nos grupos noturnos, a distribuição quanto ao sexo seguiu um cenário semelhante. Ambos os grupos possuíam leve predomínio de indivíduos do sexo masculino. A média de idade de entre 15 ou 16 (nos grupos diurnos) para entre 16 e 17 anos. Mais da metade dos sujeitos dos dois grupos noturnos declararam trabalharem fora. Um ponto interessante foi com relação à leitura. Aproximadamente 60% dos sujeitos afirmaram gostar de ler, entretanto a porcentagem de sujeitos que liam mais do que os 5 livros além dos recomendados pelos professores foi menor que os grupos diurnos.

Foi questionado ainda qual o tipo de leitura era realizado com mais frequência. Os gráficos abaixo expõem as leituras mais realizadas conforme frequência:

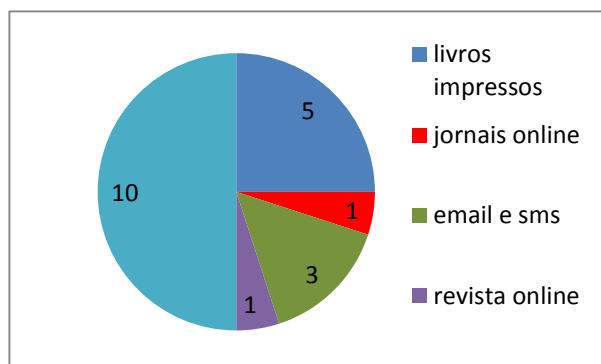


Figura 1: Gráfico com as leituras mais frequentes de GCD

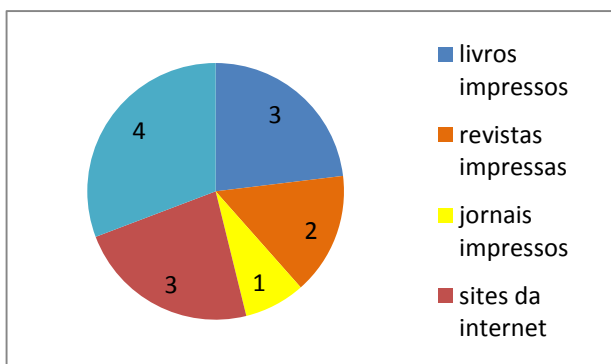


Figura 2: Gráfico com as leituras mais frequentes de GED

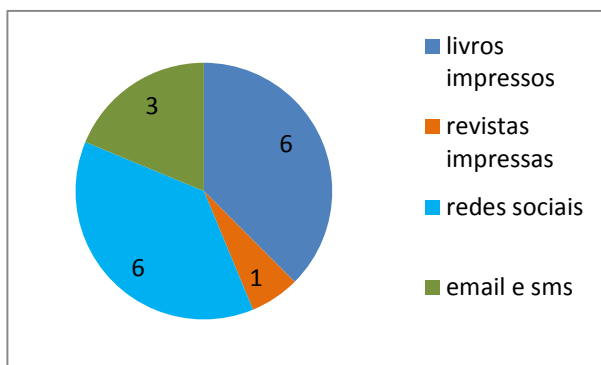


Figura 4: Gráfico com as leituras mais frequentes de GEN

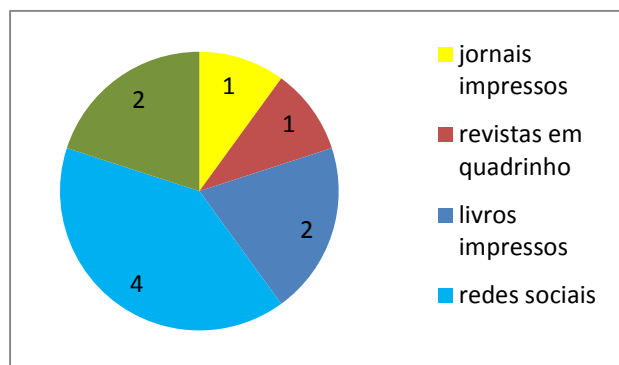


Figura 3: Gráfico com as leituras mais frequentes de GCN

Identificamos que a preferência leitora dos sujeitos em todos os grupos são as redes sociais, seguida pela leitura de livros impressos. Chamou nossa atenção a posição ocupada pela leitura de livros impressos contrapondo com a quantidade declarada de livros lidos por ano pelos sujeitos. Grande parte afirmou não ler mais do que 3 livros ao ano além dos indicados pelos professores.

Os grupos diurnos apresentaram algumas características que poderiam supor uma superioridade na hora da tarefa. A quantidade de sujeitos que trabalhavam fora era muito maior no turno noturno, enquanto a quantidade de leitores declarados era maior no turno diurno.

3.5 Leitura realizada pelo pesquisador

Como mencionamos, com as duas turmas controles, a leitura foi realizada pelo pesquisador acompanhada de protocolos verbais, de forma pausada, com interrupções periódicas em era feito o seguinte questionamento:

PQ: Alguém ficou com alguma dúvida em relação a alguma palavra?

O objetivo era que os alunos procurassem expor suas dúvidas, sem nenhuma indução por parte do pesquisador, para que a situação pudesse ser o mais próximo possível da realidade vivida por eles durante situações de leitura. Nesta seção, relataremos o processo realizado. Na primeira sessão de coleta de dados, iniciamos a leitura do texto “Urubus e sabiás”. Após a primeira pausa, foi

feito o questionamento e em ambas as turmas, GED e GEN, os alunos interviram para questionar sobre a mesma expressão:

AL: O que é becadado?

PQ: Becadado refere-se ao fato de você estar arrumado. Aqui pela penugem dos urubus. Uma pessoa embecadado.

Em ambas as turmas, os alunos demonstraram grande resistência em expor suas dúvidas. Durante o período em que estavam respondendo, foram necessários lembretes lembrando o procedimento, uma vez que os alunos tentavam obter respostas de colegas, na expectativa de conseguirem a resposta correta.

Durante o processo de realização das questões, os alunos podiam questionar a respeito do vocabulário, como o questionamento realizado por uma aluna do GEN:

PQ: - A colega estava com dúvida...qual era mesmo a questão?

AL: - A 7.

PQ: - Palavra desprovida. Desprovida significa não ter algo. Eu sou desprovido de dinheiro, eu não tenho dinheiro. Sou desprovido de pena, não tenho pena.

AL: - O que é inferir?

PQ: - Pessoal, questão 4, a palavra inferir é o que te faz pensar sobre

As interações, como mencionado anteriormente, foram reduzidas. Os alunos demonstraram certo constrangimento em interagirem junto com o pesquisador.

Na segunda sessão de coleta de dados, iniciamos com a leitura do texto “O homem cuja orelha cresceu”. O primeiro questionamento só surgiu após a terceira pausa:

AL: - O que é escriturário?

PQ: - Escriturário...tá...profissional que preenche formulários, protocolos, recebimentos e entregas...tá? Transcreve dados, faz pequenos cálculos,

conforme padrões estabelecidos nos procedimentos. Então na verdade o funcionário que organiza coisas na empresa.

Um questionamento que ocorreu em ambas as turmas foi em relação à palavra silos:

AL: - Silos. O que é silos?

PQ: - É um lugar onde pode se armazenar coisas. Pode armazenar alimentos como milho, soja.

No texto “Segurança” – terceira sessão -, em ambas as turmas, os questionamentos em relação ao texto ou as questões eram escassos. Uma pergunta recorrente era:

AL: - O senhor vai passar esse trabalho pra gente?

PQ: - O resultado?

AL: - É, seria bom a gente ver.

Uma dúvida surgiu no GEN em relação à palavra *playground*.

PQ: - Alguma dúvida pessoal?

AL: - Essa aqui ó, play...playground

PQ: - Playgrounds é...ãã, na verdade se a gente for fazer uma tradução exata é gramado de jogo, playground é uma praça, tá? os americanos chamam de playground, nós chamamos de praça. Para divertimento de crianças.

Na quarta sessão, nosso último texto trabalho foi “Carrocinha de pipoca”. No GEN o único questionamento surgiu durante a resolução das questões:

AL: - Professor! O que é nuclear?

PQ: - Nuclear, tá pessoal. Todo mundo sabe o que é a expressão nuclear? Nuclear tá, remete ao produto utilizado ã, para fabricar essas bombas. Já ouviram falar das bombas nucleares que explodiram em Hiroshima e Nagasaki em 1946? São bombas radioativas.

AL: - São bombas atômicas.

PQ: - Isso, foram desenvolvidas por cientistas. São choques de partículas muito pequenas. Essa energia nuclear não é só maléfica, ela pode ser benéfica nas usinas nucleares usadas para energia. No Brasil tem Angra I e Angra II. Agora no tsunami na Ásia teve problemas com uma em Fukushima no Japão.

AL: - Bah, mas se explode uma dessas...

PQ: - “Problemão”, por quê? Porque se trabalha com produtos radiativos

No GED a primeira dúvida surgiu logo após a primeira pausa:

AL: - Esse negócio aqui...Kim...?

PQ: - Kim Jong-um?

AL: - É.

PQ: - Esse aqui é um ditador, governante da Coreia do Norte? É o nome do presidente da Coreia do Norte? É a Dilma Rousself deles lá. Na verdade ele é filho de um outro ditador deles lá.

Logo após, outra dúvida foi em relação à calúnia:

AL: - Calúnia!

Risos

PQ: - Calúnia, pessoal, é uma afirmação falsa, desonrosa, tá? É quando acusa uma pessoa injustamente.

Na pausa seguinte outra dúvida:

AL: - Proliferação.

PQ: - Proliferação, pessoal. É reprodução, ou seja, está crescendo o número de bombas nucleares.

Na continuação, a leitura foi interrompida quando chegamos na palavra Falklands:

AL: - O que é isso?

PQ: Falklands?

AL: - É.

PQ:- Falklands é uma ilha perto da Argentina. Ali, por volta de 1983, a Argentina, decidiu que aquela ilha era deles porque estava próxima do território deles e invadiram a ilha. A Inglaterra que era dona da ilha, não aceitou isso e mandou os navios de guerra deles atacarem a ilha. Então a Inglaterra e a Argentina tiveram uma pequena guerra. Morreram vários argentinos e a Inglaterra venceu a guerra. E os argentinos foram expulsos da ilha. É como se tivesse uma ilha aqui perto do Brasil e os Estados Unidos mandassem nela.

O pouco número de questionamentos impactou diretamente na produtividade da leitura por parte do pesquisador. Os alunos preocuparam-se em demasia com o resultado final. Na seção seguinte, discutimos os resultados encontrados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, expomos os resultados obtidos nas respostas aos questionamentos realizados após a leitura de cada texto. Para uma melhor visualização dos resultados, distribuimos em um quadro geral exemplificando a porcentagem de acertos de cada grupo em cada questão.

Tabela 3: Resultados Gerais

GRUPOS		QUESTÕES								MÉDIA TOTAL DE ACERTOS POR GRUPO	MÉDIA TOTAL DE ACERTO POR TURNO
		1	2	3	4	5	6	7	8		
GCD	URUBUS E SÁBIAS	71,40%	100%	71,40%	71,40%	42,85%	71,40%	100%	71,40%	74,98%	74,99%
GED		75%	75%	75%	100%	75%	100%	75%	25%	75,00%	
GEN		50,00%	44,44%	66,66%	58,33%	41,66%	58,33%	66,66%	25%	51,39%	54,26%
GCN		57,15%	100%	57,15%	57,15%	42,85%	42,85%	57,15%	42,85%	57,14%	
GCD	O HOMEM CUJA ORELHA CRESCER	100%	85,70%	85,70%	57,15%	14,50%	100%	85,70%	71,42%	57,22%	68,54%
GED		75%	100%	100%	50%	25%	50%	50%	75%	65,63%	
GEN		83,33%	91,66%	75%	75%	33,33%	75%	91,66%	83,33%	76,04%	69,26%
GCN		100%	85,70%	71,40%	85,70%	0%	85,70%	71,40%	0%	62,49%	
GCD	SEGURANÇA	66,60%	66,60%	77,80%	44,45%	22,20%	66,60%	55,55%	44,45%	55,53%	66,83%
GED		100%	100%	50%	50%	25%	100%	100%	100%	78,13%	
GEN		91,66%	50,00%	50,00%	66,66%	25,00%	100%	58,33%	58,33%	62,50%	56,25%
GCN		100%	42,85%	57,15%	28,60%	14,30%	71,40%	28,60%	57,15%	50,01%	
GCD	CARROCINHA DE PIPOCA	100%	88,90%	55,55%	44,45%	22,22%	88,90%	11,10%	33,35%	55,56%	54,34%
GED		100%	100%	50%	25%	50%	25%	50%	25%	53,13%	
GEN		75%	41,66%	25%	8,34%	75%	91,66%	8,34%	33,33%	56,94%	52,74%
GCN		85,70%	85,70%	71,40%	28,60%	16,50%	85,70%	28,60%	42,85%	55,63%	

Conforme pode ser averiguado na tabela 5, na média total de acertos em cada texto, todos os grupos conseguiram um índice acima de 50%. Na comparação do desempenho turno versus turno, exceto no segundo texto, “O homem cuja orelha cresceu” de Ignácio de Loyola Brandão, onde houve uma ligeira superioridade dos grupos do turno da noite, o turno da manhã apresentou melhores resultados na média de seus grupos. Esse resultado como

mencionado anteriormente, era esperado devido ao fato de o turno da noite apresentar a maior incidência de sujeitos trabalhando no turno oposto. O texto de Brandão foi também o que apresentou a maior média de acertos, enquanto o texto que apresentou o menor desempenho foi o texto “Carrocinha de pipoca” de Luis Fernando Veríssimo. Os grupos experimentais apresentaram um melhor desempenho frente aos grupos controles. No turno diurno, o grupo experimental GED apresentou desempenho superior nos textos “Urubus e Sabiás” (ANEXO VI), “ O homem cuja orelha cresceu” (ANEXO VII) e “Segurança” (ANEXO VIII), sendo superado apenas no texto “Carrocinha de pipoca” (ANEXO IV). No turno noturno, o grupo experimental GEN apresentou desempenho superior nos textos “ O homem cuja orelha cresceu” (ANEXO VII), “Segurança” (ANEXO VIII) e “Carrocinha de pipoca” (ANEXO IV), sendo superado pelo grupo controle GCN apenas no texto “Urubus e Sabiás” (ANEXO VI). O resultado causou certa surpresa, pois após a realização da leitura por parte do pesquisador, julgamos as interações dos alunos superficiais nos grupos experimentais. Entretanto, o resultado obtido demonstrou que mesmo sutilmente, os grupos experimentais obtiveram um melhor desempenho frente os grupos onde não houve a mediação leitora.

Uma vez que o intuito do presente trabalho é a investigação do processo inferencial, analisamos apenas as questões em que havia a necessidade de realização inferencial, utilizando o conceito de inferência estabelecido na seção 2.4. Selecionamos dez questões para serem analisadas particularmente. As dez questões correspondem às com as menores porcentagens de acertos nos grupos.

No texto “Urubus e sabiás”, de Rubem Alves (ANEXO VI), selecionamos para análise as questões 5, 6 e 8. A questão de número 5 (ANEXO VI) apresentava uma inferência possível se analisada sem a necessidade de utilizar apenas as informações do texto. O texto informava que os urubus haviam mandado imprimir diplomas, mas em momento algum afirmava sobre o fato de serem adquiridas impressoras por parte dos urubus. Os urubus poderiam ter pedido emprestado impressoras ou até mesmo já possuírem as máquinas.

Contudo, apenas a turma GED obteve um índice de acertos maior que o de erros. O restante das turmas apresentou problemas ao solucionar a questão. Muitos inferiram que os urubus adquiriram impressoras, o que parecia algo

lógico, uma vez que eles imprimiram diplomas. Os alunos demonstraram terem ativado um *script* urubus → imprimir diplomas → utilizar impressoras → comprar impressoras. As justificativas dos alunos que assinalaram a opção, que afirmava que os urubus compraram impressoras, reforçam essa ideia:

JA: “- *Porque para imprimir diplomas precisaria de uma impressora*”.

JA: “- *Pois eles imprimiram diplomas, e pra isso precisa de impressora*”.

JA: “-*Porque eles imprimiam diplomas*”.

JA: “- *Porque eles imprimiam diplomas e alvarás*”.

JA: “- *Porque eles imprimiam diplomas*”.

JA: “- *Porque depois queriam os diplomas*”.

Os alunos que assinalaram a alternativa incorreta, e assumiram que os urubus adquiriram impressoras, realizaram uma inferência ao utilizarem uma informação semântica antiga (informação do texto de que os urubus imprimiram diplomas) e gerarem uma informação semântica nova (que para imprimirem algo, os urubus precisavam de uma impressora). Entretanto essa inferência foi elaborativa descontextualizada. A inferência correta seria gerada através do tratamento do *script* urubus → imprimir diplomas → utilizar impressoras → comprar/pedir emprestado/possuírem impressoras, em que a ambiguidade final teria que ser evitada pelo texto. Como o texto não fornece subsídios para resolvê-la, nada a respeito dessa situação poderá ser afirmado. Conforme Rich e Knight (2013), os *scripts* são estruturas que descrevem uma sequência estereotipada de eventos em um determinado contexto, entretanto o contexto considerado pelos alunos não é comprovado pelo texto. Portanto, a única opção correta era a letra *b*.

A questão número 6 (ANEXO VI) apresentou o mesmo erro por parte de diversos alunos. Muitos alunos contextualizaram de forma indevida gerando inferências elaborativas descontextualizadas. Esses alunos assinalaram a alternativa *d* “*Os urubus não gostavam de pintassilgos*” como sendo uma situação que podia ser comprovada pelo texto. Ao visualizarmos as justificativas apresentadas para a resposta, identificamos que houve a geração de inferência,

uma vez que os mesmos formaram novas informações a partir de informações já fornecidas, entretanto C2 não se aproximou de Cs.

JA: *“-Por que os urubus não sabem cantar mas os pintassilgos sabia mais não tinham diplomas para comprovar que sabia”.*

JA: *“- Porque eles queriam mandar”.*

JA: *“- Eles não gostavam dos pintassilgos porque eles tinham o dom para canto, e os urubus não”.*

JA: *“- Por conta das outras aves saberem cantar”.*

JA: *“- Por que geralmente o urubu não canta”.*

JA: *“- por que de qualquer forma os urubus queriam comandar a floresta”.*

JA: *“- Eu marquei a letra d, por que segundo o texto os urubus não gostavam de pintassilgos”.*

As inferências realizadas poderiam ser sustentadas caso a ordem do exercício não houvesse solicitado a obtenção de uma comprovação no texto. Portanto, os alunos formaram um *script* urubu → não conseguir cantar → não gostar de quem pode cantar → pintassilgo cantar bem → urubu não gosta de pintassilgo. Pinker (2008) afirma que é necessária uma cooperação entre o leitor e o autor do texto e mesmo que a inferência possa ser formulada, não necessariamente a mesma será útil. Assim, o esquema estaria correto em um contexto que não fosse o do texto.

A questão número 8 (ANEXO VI) apresentou grande dificuldade para os alunos, com exceção da turma GCN, a qual obteve uma porcentagem de 71,4% de acertos. Os alunos deveriam encontrar uma expressão que substituísse a expressão *“entortaram o bico”*, sem prejudicar o sentido do texto. Muitos alunos não conseguiram realizar uma inferência. Ficaram apenas no sentido literal da palavra, como mostram as justificativas que foram utilizadas para defenderem a alternativa *“a - olharam para outra direção”*:

JA: *“- Porque por terem entortado o bico, e olharam para outra direção para resolver o que poderia ser feito”.*

JA: *“- Por que o “entortaram o bico” foi colocado para falar que eles se olharam”.*

JA: *“- Para outra direção”.*

Da mesma forma, os alunos que assinalaram a alternativa *d*:

JA: *“- Porque foi entortado tudo, e não conseguiram aquilo que queriam”.*

JA: *“- Eles ficaram de bico quebrado com as aves que invadiram”.*

JA: “- Porque foi a melhor alternativa que se encaixou e foi a que deu mais sentido na frase”.

JA: “- Porque caberia facilmente em relação aquela ave”.

JA: “- Eles dobraram o bico, fazendo com que ficasse com caras de bravos”.

JA: “- Por que é que pode ser substituída sem prejudicar a frase”.

JA: “- Porque essa palavra poderia ser substituída”.

Em ambas as situações, os alunos detiveram-se na forma verbal “entortaram”, sem contextualizar com a situação.

No texto “O homem cuja orelha cresceu”, de Ignácio de Loyola Brandão (ANEXO VII), analisamos a questão 5 (ANEXO VII). Essa questão exigia a realização de uma inferência elaborativa contextualizada. Das questões, foi a que apresentou o maior número de problemas. Os alunos não ativaram o *script* mandar matar → texto literário → ironia e sim o *script* mandar matar → realidade → indiferença/ crueldade. Essa conclusão é reforçada ao analisarmos as justificativas expostas pelos alunos:

Alunos que assinalaram a alternativa b

JA: “- Porque era algo “bizarro”o que estava acontecendo, por isso acho que o garoto estava com um certo “medo”

JA: “Porque se eles haviam chamado pessoas de vários lugares para darem as carne de orelha. Vinham mais e mais açougueiros e as orelhas não paravam de crescer.”

JA: “Porque o menino quis dar uma ideia para parar de crescer a orelha do homem.”

Alunos que assinalaram a alternativa c

JA: “Porque acho que não teria outra coisa a ser feito.

JA: “Por que o homem era o único diferente que tinha ali”

JA: “Por ele ser diferente dos outros, por ter orelhas enormes, por toda vez que cortava as orelhas crescia cada vez mais.”

Alunos que assinalaram a alternativa d:

JA: “Porque ele não tem culpa que as orelhas dele cresceram tanto, e não precisaria matar ele.”

JA: “Por que não tinha outra solução para a orelha parar de crescer. Por isso a solução era mata-lo.”

A questão expõe mais um caso em que os alunos realizaram uma inferência; entretanto, a mesma não é amparada pelo texto, sendo assim o que chamamos de inferência elaborativa descontextualizada. Van Dijk (2004) afirma que os scripts são formados por meio de episódios e conhecimentos armazenados na memória de longa duração. Esses conhecimentos podem ser acessados através da memória semântica ou episódica. Acumulamos conhecimentos gerais nessas memórias (BADDELEY; ANDERSON; EISENCK, 2011); assim, possivelmente, o termo “matar” pode ter evocado um conhecimento geral através da memória semântica ou episódica, que possa ter gerado um script incorreto.

No texto “Segurança”, de Luis Fernando Veríssimo (ANEXO VIII), algumas questões, para serem respondidas, exigiam do leitor a realização de uma inferência elaborativa contextualizada. Optamos por analisar as questões 7 e 8. A questão número 7 (ANEXO VIII) foi a que apresentou os maiores problemas. Um grande número de alunos realizou uma inferência elaborativa descontextualizada. A alternativa *b* foi amplamente assinalada. Os alunos inferiram que a cidade em que ocorria a narrativa era o Rio de Janeiro, mesmo que essa informação não fosse amparada pelo texto. Algumas das justificativas apresentadas pelos alunos foram:

Alunos que assinalaram a opção *a*:

JA: “- *Porque é uma metrópole de muita violência*”

Alunos que assinalaram a opção *b*:

JA: “- *Porque é algo típico de lá*”.

JA: “- *Porque é uma cidade muito bela, e onde mora pessoas de grande porte*”.

JA: “- *Por que no texto fala sobre belas casa, os jardins, os playgrounds e etc. e nos outros não falam*”.

JA: “- *porque no começo fala que havia as mais belas casas,..*”

JA: “- *Porque há um índice de criminalidade maior*”

Alunos que assinalaram a opção *c*:

JA: “- *Porque sim*”

JA: “- *Pode ser por que la acontece isso*”.

JA: “- *por que no texto fala as características do local*”.

JA: “- Não sei muito sobre mas acho que é a letra c”

JA: “- Ele escreveu falando sobre a realidade, espelhando-se na sua cidade.”

Como visto, os alunos ativaram *scripts* semelhantes para responderem à questão. Acessaram as informações existentes na memória de longa duração e, para a alternativa *b*, relacionaram Rio de Janeiro → beleza → casas, pois o texto relata a existência de belas casas e jardins. Outro *script* levantado foi Rio de Janeiro/ Porto Alegre / São Paulo → grandes cidades → violência. Essa relação foi usada por alunos para justificar a escolha das alternativas *a*, *b* e *c*. Identificamos novamente a realização de inferências por parte dos alunos; entretanto, a inferência encontrada foi a que chamamos de inferência elaborativa descontextualizada. Novamente, evidenciamos o fato de que a inferência realizada, em outro contexto, poderia ser aceita, sendo indevida apenas no caso em particular.

A questão 8 (ANEXO VIII) convidava os alunos a realizarem a contextualização através do *script* condomínio → segurança máxima → alto custo → moradores terem dinheiro → ricos. Um fato que chamou a atenção nessa questão foi a inexistência de alunos que assinalaram a alternativa *a*, o que demonstra que os alunos utilizaram do mesmo *script*. Entretanto, acrescentaram situações do texto, em que foram separadas as pessoas com maior poder aquisitivo, de maneira equivocada. Como demonstram as explicações fornecidas pelos alunos:

Alunos que assinalaram a opção *c*:

JA: “- Por que não existe classe para se morar num condomínio”.

JA: “- Porque tinha pessoas ricas e pobres”

JA: “- porque não diz no texto se era os ricos ou os pobres”.

JA: “- Porque fala de pessoas que podiam morar lá”.

JA: “- porque em uma parte do texto cita que as pessoas que tinham mais “bens” se mudaram pra uma área de segurança máxima”.

JA: “- Porque havia classes diferentes, e areas segurança máxima no condomínio”.

JA: “- Porque fala que pessoas que tinham coisas de mais valores, e pessoas que tinham menos”.

Os alunos usaram *scripts* como condomínio → segurança máxima → moradores com mais bens isolados → moradores com menos bens separados → ricos isolados, pobres nos espaços restantes. Esse esquema justificaria a existência de pobres e ricos em um condomínio de segurança máxima. Porém, a divisão entre famílias de mais posses e famílias com menos posses não pressupõe uma divisão rico e pobre. Essa suposição por parte dos alunos culmina com equívocos no momento de escolher a alternativa correta.

Do texto “Carrocinha de pipoca”, de Luis Fernando Veríssimo (ANEXO IX), as questões que exigiam a realização de inferências elaborativas contextualizadas retiradas para análise foram as questões 3, 5, 7 e 8. Dos textos trabalhados, esse foi o que os alunos apresentaram maiores dificuldades. Como citado anteriormente nesse trabalho, Koch (2005) afirma que para que haja compreensão é necessário que os contextos cognitivos sejam parcialmente semelhantes. Assim, para que um leitor possa compreender um texto, deve possuir em sua memória de longa duração os conhecimentos necessários para a realização do intercâmbio verbal. Acreditamos que isso possa ter influenciado diretamente o desempenho dos alunos. Muitos alunos desconheciam a realidade da Coreia do Norte, assim como a polêmica envolvendo as bombas nucleares e o papel histórico de Margaret Thatcher.

Na questão número 3 (ANEXO IX), os alunos geraram o script atropelamento → atravessar a rua → pessoas. Dessa forma, as respostas se concentraram nas alternativas b e c, em que foram realizadas inferências elaborativas descontextualizadas. As explicações dos alunos corroboram esse posicionamento:

Alunos que assinalaram a opção b:

JA: “- Por que o atropelamento gerou uma polêmica.”

JA: “- pois hoje em dia muitas pessoas são atropeladas por andarem distraídas por aí, não olham para os lados antes de atravessar e acabam sendo atropelados.”

JA: “- Porque é mais comum é pedestres serem atropelados.”

Alunos que assinalaram a opção c:

JA: “- A pessoa que descobriu o que realmente tinha acontecido aquela noite.”

JA: “- Porque o homem que foi atropelado estão distraído, e qualquer imprevisto poderia acontecer.”

JA: “- Porque é um perigo para todos.”

JA: “- porque todos temos que cuidar ao atravessar a a rua porque donada aparece um imprevisto.”

JA: “- Porque como ele esta comparando a historia dom homem atropelado pelo carrinho de pipoca por alguém sentido axo que nucleares e como se fossem pessoas.”

JA: “- por que se retrata a todas as pessoas!”

Essa conexão envolvida no esquema mental citado, mostra-se forte ao analisarmos justificativas como: “- Porque como ele esta comparando a historia dom homem atropelado pelo carrinho de pipoca por alguém sentido axo que nucleares e como se fossem pessoas.”. Ignorando as incoerências gramaticais e ortográficas, identificamos uma rota contrária no raciocínio sobre a metáfora utilizada pelo autor. Ao invés de encarar a situação de um pedestre atravessando a rua como de países com artefatos nucleares preocupados com o que um país igualmente possuidor desses artefatos pode fazer, encara a situação dos países como metáfora para pedestres. Esse movimento inverso é causado pela conexão entre “atropelamentos” com “pessoas”, pessoas são atropeladas, não países, numa leitura mais literal. Os alunos valeram-se de seus conhecimentos prévios para produzirem inferências elaborativas descontextualizadas acarretando em respostas equivocadas.

Na questão número 5 (ANEXO IX), os alunos tiveram a liberdade de dissertarem. Realizamos uma pergunta aberta para que respondessem. O *script* necessário para responder a essa pergunta era história da carrocinha → imprevisto → Kim Jong-um → Coréia do Norte → bombas nucleares. Exceto as turmas experimentais GED e GEN, as demais turmas apresentaram menos que 25% de acertos. Algumas justificativas obtidas foram:

JA: “- Aquelas que tem duas rodas na frente e é empurrada a mão.”

JA: “- era uma carrocinha motorizada.”

JA: “- sei lá, uma bicicleta com pipoca.”

JA: “- Acho que é aquelas de 4 rodas e um cabo na frente para poder impurrar.”

JA: “- Uma carrocinha de pipoca que dispara foguetes.”

JA: “- Creio que uma comum como os demais conduzem.”

JA: “- Não entendi a parte de “que tipo de carrocinha de pipoca”.”

JA: “- Uma carrocinha de pipoca em alta velocidade.”

JA: *“-Deve ser essas que a gente vê na TV, no centro de nossa cidade. O carrocinha de pipoca deve ser de empurrar, com pipoca em dentro, panela que fazem as pipocas.”*

Verifica-se que os alunos ficaram no nível semântico mais elementar ou literal, não conseguindo formar um *script* da situação. Os alunos não foram capazes de inferir sobre a possibilidade de a carrocinha de pipoca ser uma metáfora para a imprevisibilidade envolvida no tocante ao ditador coreano Kim Jong-un. A inexistência de um conhecimento prévio a respeito do país em questão e do governante impossibilitou a criação de um modelo mental. Van Dijk (2004) afirma que, quando recebedores de um discurso constroem um tipo de modelo mental, fazem-no sobre conhecimentos prévios existentes. Acreditamos que na falta desses últimos, a construção limita-se ao que van Dijk chama de representação textual, o que justifica a falta do processo inferencial na questão.

Na questão 7 do mesmo texto (ANEXO V), novamente identificamos a utilização do *script* atropelamento → atravessar a rua → pessoas. As justificativas apresentadas para as alternativas assinaladas justificam essa posição:

Alunos que assinalaram a opção *b*:

JA: *“- Primeiro são duas alternativas boa a de redobrar a atenção no trânsito e a que eu escoli e escoli ela por que nesse mundo a maioria das mortes acontece no trânsito por ignorancia das pessoas que tem presa e não pença que pode atropelar alguém. “*

JA: *“- Por que a maioria das mortes hoje em dia acontece por causa do trânsito.*
“

JA: *“- Cuidar quando forem atravessar a rua para não serem atropelados.”*

JA: *“- Por que não se sabe o que pode acontecer.”*

JA: *“- Porque é muito perigoso os trânsito”*

JA: *“- Porque muitas morte acontece no trânsito e é por isso que temos que temor cuidado..”*

JA: *“- para termos mais atenção.”*

JA: *“- Porque achei melhor essa alternativa.”*

JA: *“- Por que, provavelmente ele estava distraído, por isso foi atropelado.”*

Alunos que assinalaram a opção *d*:

JA: “- Por causa que ao disparar, os carros podem se apavorar com o disparo e quererem ir com mais preça para casa para ser acertado por nem um dos disparos.”

Alunos que assinalaram a opção e:

JA: “- É o que todos devemos ter quando vamos atravessar uma rua”

JA: “- Por que não é muito normal uma pessoa ser atropelado por um carrinho de pipoca. “

JA: “- Porque o imprevisto pode ser qualquer coisa.”

JA: “- Porque e a única que se encaixa e tem haver”

JA: “- Por que ele foi atropelado e fala sobre ter mais atenção para não serem atropelados por um veiculo desconhecido. “

JA: “- Porque o perigo vem de varios lados, principalmente na rua, onde há muito movimento de veiculos.”

As opções *b* e *e* movimentam o mesmo esquema mental por parte do aluno. Em ambas, o *script* atropelamento → atravessar a rua → pessoas, já utilizado para responder a questão número 3, pode ser usado novamente para se chegar às alternativas *b* e *e*. Trata-se de um conhecimento prévio amplamente dominado pelo aluno. Pessoas são atropeladas por carros. A justificativa isolada de um aluno que assinalou como correta a alternativa *d* mostra o quão internalizado está esse modelo mental. A alternativa *d* não teria conexão com atropelamento, uma vez que menciona a utilização de bombas nucleares. Entretanto, o aluno, ao justificar a sua preferência por essa alternativa, valeu-se do mesmo esquema de conhecimento, visto que o aluno afirma que, graças ao um suposto disparo de bombas nucleares, os carros poderiam acelerar e atropelar pessoas. Identificamos uma tendência e, mais do que isso, uma lógica envolvida no processo, ainda que essa lógica não seja adequada ao texto lido.

Na questão número 8 (ANEXO IX), os alunos tiveram imensa dificuldade de contextualizá-la. A baixa porcentagem de acertos pode ser verificada ao analisarmos as justificativas apresentadas para as alternativas sinalizadas.

Alunos que assinalaram a opção a:

JA: “- Não entendi muito bem mais acho que é a alternativa a por opinião.”

JA: “- Não sei muito sobre ela, mas acho que são pessoas aliadas em vida, ou também foram indicações de políticos aliado de Margarete.”

JA: “- Aço que porque ali vai estar, determinados assuntos no qual varias pessoa terão o enteresse de ler posteriormente.”

Alunos que assinalaram a opção b:

JA “- Por que é o que mais corresponde aos significados das palavras.”

JA “- não entendi muito bem e marquei o que eu achei mais correta.”

JA “- Não sei! Pois não entendi bem este texto.”

Os alunos novamente sofreram pela falta de conhecimentos prévios sobre o assunto. Essa carência faz com que os alunos fiquem apenas na representação textual, surgindo dessa forma, respostas equivocadas. As justificativas para assinalarem as opções na questão 8 deixam clara a falta de conhecimento sobre o assunto e a dificuldade de inferir novas informações. Assim, novamente, há uma impossibilidade da criação de um modelo de representação mental que propiciaria a realização de uma inferência.

Identificamos ao longo da análise que os equívocos na marcação das alternativas seguem um padrão, uma lógica. Segundo Coscarelli (2002, p. 2), pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Ao longo da apresentação dos resultados, o processo descrito por Coscarelli pôde ser identificado nas repostas dadas pelos alunos. Compartilhamos a definição fornecida pela autora em nossa classificação inferencial. Dessa forma, acreditamos que a teoria desenvolvida conseguiu explicar as ocorrências inferências expostas, demonstrando um caminho para profissionais e pesquisadores atuarem a fim de obterem sucesso no desenvolvimento do processo inferencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, investigamos o processo inferencial e como ocorre a sua construção. Da mesma forma, identificamos o papel central que ele desempenha na compreensão e interpretação textual. Estudos apontam cada vez mais para um caminho em que o texto é um local de interação e os interlocutores são sujeitos ativos (KOCH, 2005, p. 17). Nesse cenário, o texto não é apenas o depositário de todo o conhecimento e sim o gatilho que desencadeia interações e processos cognitivos. A linguística cognitiva, ao longo dos últimos anos, demonstrou cada vez mais os processos envolvidos durante a leitura, bem como os processos envolvidos durante a compreensão leitora. É durante esse processo de compreensão que surge o processo inferencial. Esse último recebe papel de destaque nessa relação autor/leitor em um texto. Portanto, dominar o processo de produção de inferências passa a ser um aspecto importante para a formação de leitores proficientes.

Inúmeras provas e avaliações abordam em seus questionamentos o processo de inferência. A Prova Brasil é um dos parâmetros para medir o desempenho leitor. Os dados obtidos em 2011 expõem o quanto alunos brasileiros precisam evoluir e o quanto a escola e as políticas públicas precisam empenhar-se para que isso aconteça. Conforme demonstrado na seção 2.7, o atual nível de leitura de alunos brasileiros oriundos de escola pública coloca-os em níveis que não abrangem a realização dos principais processos inferências, conforme escala de avaliação do SAEB (ANEXO X).

No presente trabalho, testamos a capacidade de realização de inferências de alunos do 1º ano do Ensino Médio. Exceto no texto “Segurança”, os alunos demonstraram resultados inferiores nas questões em que havia a exigência da realização de inferências. Lembrando a definição de inferência como sendo a geração de uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica antiga, o que identificamos é a realização de inferências por parte dos alunos, porém inadequadas aos textos. Como exemplo, podemos citar a questão número 7 do texto “Segurança” (ANEXO VIII). Na questão, os alunos geraram uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica antiga, utilizando de seu conhecimento de mundo, realizando uma inferência elaborativa. Contudo, a inferência era falsa, uma vez que no texto não havia

informação da cidade em que ocorria o fato. Portanto, não foi a capacidade de realizar inferências o problema e sim a inferência realizada não ser contextualizada, ou seja, o aluno realiza o processo de geração de uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica antiga, mas a informação semântica nova não corresponde à informação pretendida ou esperada. Esse padrão repetiu-se em outras questões em que se fazia necessária a realização de inferências. Em grande parte dos casos em que os alunos não identificaram a alternativa correta, eles realizaram alguma inferência a partir de conhecimentos prévios, que provaram não serem suficientes. Os resultados demonstram o quão importante configura-se o compartilhamento de um mesmo esquema de mundo, ou seja, de um mesmo contexto. Entendendo o contexto do ponto de vista cognitivo, acreditamos, como já mencionado, que ele trata dos conhecimentos prévios recuperados através da memória do autor e do leitor. Assim, diagnosticamos que a falta desses conhecimentos prévios prejudica os alunos durante a resolução das questões.

Em questões que os leitores demonstraram não possuírem um conhecimento prévio sobre o assunto abordado ou desconhecerem totalmente o mesmo, existiu uma tendência a não conseguirem sair da representação textual. As respostas ocorrem por meio de uma dedução, baseada em aspectos de base textual, mas sem o conhecimento necessário para o estabelecimento das inferências adequadas.

Em uma de nossas hipóteses iniciais, afirmamos que os alunos de Ensino Médio possuem dificuldades de realizarem inferências. Identificamos que a real dificuldade está em realizar inferências contextualizadas. Os alunos geraram, em sua maioria, informações semânticas novas, mas é importante lembrar que a informação nova deve ser relevante e, de certa forma, autorizada pelo texto. Nesse sentido, o acréscimo do contexto na equação inferencial foi fundamental. Pensando inferência como uma atividade que ocorre necessariamente sobre um determinado contexto, nossa hipótese passa a ter valor e constatamos que os alunos do 1º ano do Ensino Médio possuem dificuldades em realizar inferências. Em inúmeros casos, os alunos realizaram o que denominamos como inferências elaborativas descontextualizadas. Esse tipo de inferências trata de geração de informações novas a partir de informações antigas sobre um contexto diferente

do contexto proposto pelo autor, dessa maneira acarretando inferências indevidas e, em testes, respostas incorretas.

A atividade de leitura pelo pesquisador encontrou uma grande barreira que foi a inibição dos alunos. Em grande parte do trabalho, os sujeitos pouco interagiram e pouco questionaram, o que prejudicou o mote principal da leitura compartilhada, que era a eliminação de possíveis dúvidas sobre significados lexicais que poderiam inibir a geração de inferências. Acreditamos que a condução dessa atividade não tenha atingido seu objetivo. Torna-se importante, em um trabalho futuro, o desenvolvimento de uma metodologia que estimule a interação dos alunos com o pesquisador. Para nossa surpresa, ao final da pesquisa, mesmo com a atividade de leitura por parte do pesquisador não ocorrendo conforme esperávamos, os grupos experimentais alcançaram um resultado superior em relação aos grupos controles. Não enfatizamos esse resultado, pois a diferença é muito pequena, e não podemos afirmar categoricamente que se trata exatamente da leitura e não de outro fator que tenha causado a diferença.

Diante do exposto no presente trabalho, chegamos à conclusão de que o desenvolvimento da capacidade de realização inferencial anda junto com a compreensão leitora em uma espécie de simbiose em que uma depende da outra. Podemos ter um pequeno nível de compreensão leitora sem a necessidade de inferência, mas não podemos ter inferência sem compreensão leitora. Portanto, desenvolver a capacidade de inferência é desenvolver compreensão. E o que identificamos é que a grande barreira para a inferência é o domínio do contexto. Torna-se imperativo o desenvolvimento de estudos sobre a formação do contexto, com o objetivo de criar ferramentas que possam auxiliar os profissionais da educação a desenvolver esse aspecto com os alunos.

A estrutura de perguntas objetivas seguidas de um campo para justificativas provou ser uma boa estrutura para entender o pensamento inferencial e gerou um bom material de análise. Uma ferramenta que poderia ter sido idealizada e auxiliaria no desenvolvimento da pesquisa seria um questionário prévio sobre o assunto a ser abordado pelo texto trabalhado. Um questionário dessa forma oportunizaria um diagnóstico do conhecimento contextual por parte do sujeito da pesquisa.

Por fim, acreditamos que dado o escopo, e os objetivos desse trabalho, alcançamos a meta de investigar o processo inferencial, o percurso de produção, bem como aspectos envolvidos durante a elaboração das inferências. Esperamos que o presente trabalho possa gerar futuros frutos e estudos posteriores a respeito de processos inferências que possam auxiliar o desenvolvimento e a capacidade inferencial de nossos alunos.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar — O fim dos Vestibulares*. São Paulo: editora ArsPoetica , 1995.

AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. 227 p.

AUMÜLLER, Gerhard et al. *Anatomia*. Rio de Janeiro: GEN, 2009. 1317 p.

BADDELEY, Allan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 472 p.

BONFANTE, Larissa. *O Etrusco*. In: HOOKER, J. T. (Coor) *Lendo o passado: Do Cuneiforme ao Alfabeto. A história da escrita antiga*. Introdução de J. T. Hooker. São Paulo: Edusp, 1996. 470 p.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Os melhores contos de Ignácio de Loyola Brandão*, seleção de Deonísio da Silva. São Paulo: Globo Editorial, 1993. 135 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A origem do alfabeto*. São Paulo: Paulistana ,2009. 108p.

COOK, Anne E.; LIMBER, John E.; O'BRIEN, Edward J. Situation-Based Context and the Availability of Predictive Inferences. *Journal of Memory and Language* 44, 220-234(2001).

COSCARELLI, Carla Viana. *Inferência: Afinal o que é isso?* Internet, Belo Horizonte, 2003.

_____, Carla Viana. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>> Acesso em 06/03/2013.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006. 729 p.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*; tradução: Leonor Scliar-Cabral – Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.

DIJK, Teun Adrianus van. *Cognição, discurso e interação*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 207 p.

EYSENCK, Michael W. Memória semântica e conhecimento armazenado. In BADDELEY, Allan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 472 p.

FERREIRA, S.; DIAS, M. *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>> Acesso em 05/03/2013.

FERREIRA, S. (2009). *Design e Processamento Cognitivo de Informação Online: Um estudo de EyeTracking*. Porto: S. Ferreira.

FINGER, Ingrid; ZIMMER, Marcia. A preferência de interpretação de orações relativas curtas e longas em português brasileiro. In MAIA, Marcus; _____ (Coord.). *Processamento da linguagem*. Pelotas: EDUCAT, 2005. 535 p.

FLÔRES, Onici. Compreender e Interpretar. In: _____ (Coord.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. 216 p.

_____. O que é ler afinal de contas?. In: _____ (Coord.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. 216 p.

<http://www.infoescola.com/sistema-nervoso/neuronios/>. Acesso em 02/03/2013.

<http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wpcontent/uploads/2012/09/Artigo-4-Luegi-Costa-Hub-Faria.pdf> acesso em 03/02/2014

<http://www.ncbi.ie/information-for/eye-health-and-eye-care/your-eye>. Acesso em 02/03/2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Descrição dos níveis da Escala de desempenho de Língua Portuguesa – SAEB: 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf> Acesso em: 02 de fev. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edição 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/educacao-2011>>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exemplos de questões: 9º Ano – Ensino Fundamental. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf> Acesso em: 02 de fev. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Histórico do SAEB. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 02 de fev. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados SAEB/PROVA BRASIL. 2011. Disponível em : <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em: 02 de fev. 2014.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 95 p.

_____. *Questões sobre memória*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004. 128 p.

KLEIN, Angela Inês; BULLA, Julieane Pohmann. *Eye – Tracking e linguística: aplicações e interfaces*. In: *Letrônica*. Porto Alegre, v. 3 n. 2, 2010. p.235 – 249. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/issue/view/380> acesso em 03/02/2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 168 p.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 168 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

MATURANA, Humberto R. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana* / Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela; tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin ; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo MaturanaMontañez – São Paulo: Palas Athena, 2001.

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

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 666 p.

RICH, Elaine; KNIGHT, Kevin. *Inteligência artificial*. 2. ed São Paulo: Makron Books, 1993. 722 p.

ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma Conexionista. In: ROSSA, Adriana Angelim; _____ (Coord.). *Rumo à psicolingüística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 321 p.

SANTOS, A. A. A., Primi R., Taxa F., & Vendramini C. M. M. O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 549-560, 2002.

SINGER, Murray & FERREIRA, Fernanda. Inferring consequences in story comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 437-448 (1983).

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados*. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, 2009.p. 02-14. Disponível

em:<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1199/915>>.
Acesso em: 01/03/2013.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. *Aprendendo palavras através da leitura*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. 135 p

TOMITCH, Leda. *Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura*. In Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007.p. 42-53. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/244/197>>

VERISSIMO, Luis Fernando. Carrocinha de pipoca. Estadão digital, São Paulo, abr. 2013. Cultura. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/1019599,0.htm>. noticias/impresso,carrocinha-de-pipoca. Acesso em: 17 de jul. 2013.

VERISSIMO, Luis Fernando. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

WALTER, C. B. F. *O cuneiforme*. In: HOOKER, J. T. (Coor) Lendo o passado: Do Cuneiforme ao Alfabeto. A história da escrita antiga. Introdução de J. T. Hooker. São Paulo: Edusp, 1996. 470 p.

ANEXOS

ANEXO I – O Pavão

O PAVÃO

E considere a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considere que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considere, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

ANEXO II – O IMPÉRIO DA VAIDADE

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milk-shake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça – a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada –, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida – isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis – mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. O império da vaidade. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles

- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- (B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

ANEXO III

A PARANÓIA DO CORPO

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

LETÍCIA DE CASTRO

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado Malhação. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranóia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. "A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para seu tipo de pele", diz a dermatologista Lara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais freqüentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. "Há dez anos essas doenças eram consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública", avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranóia do corpo é apenas isso: paranóia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a auto-estima é fundamental. “É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita”, sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Letícia de. *Veja Jovens*. Setembro/2001, p. 56.

A idéia CENTRAL do texto é

- (A) a preocupação do jovem com o físico.
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens.
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

ANEXO IV – “CHATEAR E ENCHER”

“CHATEAR” E “ENCHER”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”.

Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impúblicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

(A) era gentil.

(B) era curioso.

(C) desconhecia a outra pessoa.

(D) revelava impaciência.

ANEXO V – Questionário perfil leitor

1. Nome: _____ 2. Sexo: () fem. () masc.

3. Idade: () 14 () 15 () 16 () acima de 16

4. Quantas pessoas vivem com você em sua casa?
() 1 () 2 () 3 () mais de três

5. Você trabalha fora de casa?
() sim () não

6. Se sim, qual atividade você desenvolve? _____

6. Você gosta de ler? () sim () não

7. O que você mais gosta de ler? Por quê?

8. Você tem dificuldade para ler?
(Se tem, quais tipos de textos acha mais difícil e por quê?)

9. Ordene de 1 a 10 os materiais de leitura de acordo com a frequências da leitura:

- () livros impressos
- () revistas impressas
- () jornais impressos
- () revistas em quadrinho
- () sites da internet (blogs, you tube,...)
- () jornais online
- () redes sociais (facebook, Orkut, ...)
- () email e sms
- () revistas on line
- () outros _____

10. Quantos livros você lê por ano além daqueles recomendados pelos professores?

() nenhum () 1 () de 2 a 3 () de 3 a 5 () acima de 5

ANEXO VI – Texto 1

Urubus e sabiás

Rubem Alves

"Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

— Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvessem. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente...

— Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: "Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá."

O texto acima foi extraído do livro "Estórias de quem gosta de ensinar — O fim dos Vestibulares", editora Ars Poetica — São Paulo, 1995, pág. 81.

QUESTÕES:

1. Pintassilgos, sábias e canários se olharam perplexos porque

- a) não cantavam mal.
- b) nunca haviam visto urubus que cantavam.
- c) não queriam ir embora da floresta.
- d) desconheciam a existência de diplomas para cantar
- e) as universidades construídas eram belíssimas.

Por que você escolheu essa alternativa?

2. Sobre as competições feitas pelos urubus é correto afirmar:

- a) devido à falta de talento dos urubus para o canto, as primeiras competições terminaram empatadas.
- b) à princípio, os pintassilgos vieram para trabalharem de juízes.
- c) os ganhadores recebiam a permissão para mandar nos outros urubus.
- d) os primeiros ganhadores foram os pintassilgos, pois possuíam mais talento. Devido a esse fato houve problemas entre as aves.

Por que você escolheu essa alternativa?

3. A expressão “gargarejaram dó-ré-mi-fá” (l.4) no texto significa que os urubus:

- a) escutaram atentamente seus professores.
- b) conversaram intensamente entre si.
- c) praticaram canto.
- d) estudaram teoria.
- e) Tinham noções muito rudimentares de canto

Por que você escolheu essa alternativa?

4. Pode-se inferir do texto que:

- a) a natureza não concedeu aos urubus dotes para o canto.
- b) urubus eram ótimos construtores de universidades.
- c) sabiás não possuíam talentos para os estudos.
- d) os urubus eram donos da floresta por direito.

e) os velhos urubus eram os únicos a frequentarem a universidade.

Por que você escolheu essa alternativa?

5. Os urubus adquiriram impressoras?

a) sim.

b) não.

Por que você escolheu essa alternativa?

6. Assinale a opção que pode ser comprovada pelo texto:

a) os urubus desejavam transformar a floresta, por isso construíam universidades.

b) os pintassilgos não conseguiam estudar, por isso não possuíam diplomas.

c) os urubus queriam dominar a arte do canto, e para tal, construíam escolas.

d) os urubus não gostavam de pintassilgos.

Por que você escolheu essa alternativa?

7. No trecho “E as pobres aves se olharam perplexas” a palavra destacada possui o significado de:

- a) inocentes.
- b) pouco produtivas.
- c) más dotadas.
- d) de pouco valor.
- e) desprovidas financeiramente.

Por que você escolheu essa alternativa?

8. No trecho “Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa , e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito” a expressão sublinhada em destaque, poderia ser substituída sem prejudicar o sentido por:

a) olharam para outra direção

b) reprovaram

c) quebraram o bico

d) olharam

e) sorriram

Por que você escolheu essa alternativa?

ANEXO VII – Texto 2

O homem cuja orelha cresceu

Ignácio de Loyola Brandão

Estava escrevendo, sentiu a orelha pesada. Pensou que fosse cansaço, eram 11 da noite, estava fazendo hora-extra. Escriturário de uma firma de tecidos, solteiro, 35 anos, ganhava pouco, reforçava com extras. Mas o peso foi aumentando e ele percebeu que as orelhas cresciam. Apavorado, passou a mão. Deviam ter uns dez centímetros. Eram moles, como de cachorro. Correu ao banheiro. As orelhas estavam na altura do ombro e continuavam crescendo. Ficou só olhando. Elas cresciam, chegavam a cintura. Finas, compridas, como fitas de carne, enrugadas. Procurou uma tesoura, ia cortar a orelha, não importava que doesse. Mas não encontrou, as gavetas das moças estavam fechadas. O armário de material também. O melhor era correr para a pensão, se fechar, antes que não pudesse mais andar na rua. Se tivesse um amigo, ou namorada, iria mostrar o que estava acontecendo. Mas o escriturário não conhecia ninguém a não ser os colegas de escritório. Colegas, não amigos. Ele abriu a camisa, enfiou as orelhas para dentro. Enrolou uma toalha na cabeça, como se estivesse machucado.

Quando chegou na pensão, a orelha saía pela perna da calça. O escriturário tirou a roupa. Deitou-se, louco para dormir e esquecer. E se fosse ao médico? Um otorrinolaringologista. A esta hora da noite? Olhava o forro branco. Incapaz de pensar, dormiu de desespero.

Ao acordar, viu aos pés da cama o monte de uns trinta centímetros de altura. A orelha crescera e se enrolara como cobra. Tentou se levantar. Difícil. Precisava segurar as orelhas enroladas. Pesavam. Ficou na cama. E sentia a orelha crescendo, com uma cosquinha. O sangue correndo para lá, os nervos, músculos, a pele se formando, rápido. Às quatro da tarde, toda a cama tinha sido tomada pela orelha. O escriturário sentia fome, sede. Às dez da noite, sua barriga roncava. A orelha tinha caído para fora da cama. Dormiu.

Acordou no meio da noite com o barulhinho da orelha crescendo. Dormiu de novo e quando acordou na manhã seguinte, o quarto se enchera com a orelha. Ela estava em cima do guarda-roupa, embaixo da cama, na pia. E forçava a porta. Ao meio-dia, a orelha derrubou a porta, saiu pelo corredor. Duas horas mais tarde, encheu o corredor. Inundou a casa. Os hóspedes fugiram para a rua. Chamaram a polícia, o corpo de bombeiros. A orelha saiu para o quintal. Para a rua.

Vieram os açougueiros com facas, machados, serrotes. Os açougueiros trabalharam o dia inteiro cortando e amontoando. O prefeito mandou dar a carne aos pobres. Vieram os favelados, as organizações de assistência social, irmandades religiosas, donos de restaurantes, vendedores de churrasquinho na porta do estádio, donas-de-casa. Vinham com cestas, carrinhos, carroças, camionetas. Toda a população apanhou carne de orelha. Apareceu um administrador, trouxe sacos de plástico, higiênicos, organizou filas, fez uma distribuição racional.

E quando todos tinham levado carne para aquele dia e para os outros, começaram a estocar. Encheram silos, frigoríficos, geladeiras. Quando não havia mais onde estocar a carne de orelha, chamaram outras cidades. Vieram novos açougueiros. E a orelha crescia, era cortada e crescia, e os açougueiros trabalhavam. E vinham outros açougueiros. E os outros se cansavam. E a cidade não suportava mais carne de orelha. O povo pediu uma providência ao prefeito. E o prefeito ao governador. E o governador ao presidente.

E quando não havia solução, um menino, diante da rua cheia de carne de orelha, disse a um policial: "Por que o senhor não mata o dono da orelha?"

O texto acima foi extraído do livro "Os melhores contos de Ignácio de Loyola Brandão", seleção de Deonísio da Silva, Global Editora — São Paulo, 1993, pág. 135.

QUESTÕES:

1. Quando sentiu sua orelha pesar o homem estava:

- a) no escritório em sua casa.
- b) na pensão.
- c) em uma firma de contabilidade.
- d) na rua.
- e) em uma firma de tecidos.

Por que você escolheu essa alternativa?

2. De acordo com o texto, o homem não possuía:

- a) amigos.
- b) colegas.
- c) pessoas que gostavam dele.
- d) irmãos.
- e) pais.

Por que você escolheu essa alternativa?

3. O homem estava fazendo hora-extra porque possuía dívidas demais?

a) sim

b) não

Por que você escolheu essa alternativa?

4. Os hóspedes chamaram a polícia assim que a orelha inundou a casa. A polícia demorou a chegar porque:

a) estavam atendendo outra ocorrência.

b) o centro de comando era afastado do local do ocorrido.

c) estavam sem viatura.

d) precisavam da ajuda dos bombeiros.

e) nenhuma das opções anteriores.

5. A solução para o problema apresentada por um garoto: "*Por que o senhor não mata o dono da orelha?*", estabelece no texto um sentimento de:

- a) ironia.
- b) seriedade.
- c) indiferença.
- d) crueldade.
- e) alegria.

Por que você escolheu essa alternativa?

6. Os açougueiros pediram autorização para as autoridades antes ou depois de cortar a carne?

- a) sim.
- b) não.

Por que você escolheu essa alternativa?

7. Qual das afirmações abaixo não é comprovada pelo texto:

- a) o prefeito mandou dar carne aos pobres.
- b) o homem precisou colocar as orelhas para dentro da camisa e enrolar uma toalha na cabeça.
- c) o homem era escriturário.
- d) as orelhas só pararam de crescer quando atenderam ao apelo do menino.
- e) as orelhas cresciam de forma ininterrompidamente mesmo após os inúmeros cortes.

Por que você escolheu essa alternativa?

8. Por que o homem não procurou um hospital?

- a) era tarde da noite e dificilmente teria um local aberto.
- b) não tinha como se locomover até lá.
- c) os médicos não saberiam como lidar com o problema.
- d) não conhecia nenhum hospital.

Por que você escolheu essa alternativa?

ANEXO VIII – Texto 3

Segurança

Luis Fernando Veríssimo

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as mais belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para

sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

1. Qual era o ponto de venda mais forte do condomínio?

- a) o conforto
- b) a comodidade
- c) a segurança
- d) a beleza
- e) a localização

Por que você escolheu essa alternativa?

2. O condomínio realizou implantou inúmeras medidas para aumentar a segurança, exceto:

- a) colocar torres com guardas ao longo do muro alto
- b) construir uma terceira cerca
- c) colocar grades nas janelas de todas as casas
- d) colocar detectores de metal
- e) eletrificar os muros

Por que você escolheu essa alternativa?

3. Segundo o texto, a segurança foi aumentada:

- a) antes da reclamação do condômino que teve seus eletrodomésticos roubados de sua casa.
- b) depois da reclamação do condômino que teve seus eletrodomésticos roubados de sua casa.
- c) nenhuma das opções.

Por que você escolheu essa alternativa?

4. Qual das opções corresponde a um possível assunto tratado por Veríssimo no texto Segurança:

- a) a insegurança vivida pela sociedade
- b) a triste realidade dos ladrões
- c) a rotina profissional dos seguranças
- d) os benefícios do condomínio
- e) a corrupção no Brasil

Por que você escolheu essa alternativa?

5. Que fato culminou com a solicitação de que os moradores saíssem o mínimo possível de casa?

- a) um assalto ao morador mais importante do condomínio
- b) a descoberta de assaltantes bem equipados
- c) a ineficácia dos diversos planos de segurança implantados
- d) todas as opções anteriores
- e) nenhuma das opções anteriores

Por que você escolheu essa alternativa?

6. Os guardas foram demitidos após os primeiros roubos devido as suas falhas no monitoramento do circuito interno de TV?

- a) sim
- b) não

Por quê?

7. A história se passa na cidade de:

- a) São Paulo, pois um condomínio típico da metrópole.
- b) Rio de Janeiro, pois havia as mais belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, típicos da cidade carioca.
- c) Porto Alegre, pois o Luis Fernando Veríssimo é gaúcho e retrata de forma fantástica a rotina da capital do Rio Grande do Sul.
- d) Nenhuma das opções anteriores.

Por que você escolheu essa alternativa?

8. O condomínio era local de moradia de pessoas:

- a) pobres
- b) ricos
- c) ambas

Por que você escolheu essa alternativa?

ANEXO IX – Texto 4

Carrocinha de pipoca

Luis Fernando Veríssimo - O Estado de S.Paulo

Eu sei que a coisa é séria. Se o Kim Jong-un disparar mesmo os foguetes que está ameaçando disparar contra bases americanas na Ásia, teremos uma guerra nuclear com dimensões e consequências imprevisíveis. Mas lendo sobre o perigo iminente não pude deixar de pensar na história do homem que foi atropelado por uma carrocinha de pipoca. Era um homem cauteloso que olhava para os dois lados antes de atravessar a rua e só atravessava no sinal, e que dificilmente um carro pegaria. Mas que um dia não viu que vinha uma carrocinha de pipoca, e paft. Já no ambulatório do hospital, onde lhe deram uns pontos no braço, o homem disse que tinha sido atropelado por um motoboy. Em casa, contou que tinha sido atropelado por um carro e só por sorte escapara da morte. Naquela noite, para os amigos que souberam do acidente e foram visitá-lo, especificou: tinha sido atropelado por um BMW. No dia seguinte disse aos colegas de trabalho que tinha sido atropelado por um caminhão e não sofrera mais do que um corte no braço por milagre. E quando um dos colegas de trabalho comentou que tinha visto o acidente e vira o homem ser atropelado por uma carrocinha de pipoca, gritou: "Calúnia!".

Por que me lembrei do homem que tinha vergonha de ter sido atropelado por uma carrocinha de pipoca? Desde o fim da Guerra Fria a possibilidade de um confronto nuclear entre duas potências, os Estados Unidos e a Rússia, diminuiu, mas os estoques de armas nucleares continuaram e sua proliferação também. Israel se segura para não usar seus foguetes para destruir as bombas nucleares que o Irã está ou não está construindo, Índia e Paquistão vivem comparando seus respectivos arsenais nucleares como guris comparando seus pipis, a França e a Inglaterra têm a bomba... Enfim, ainda se vive num frágil equilíbrio de terror possível, exigindo de todos os nucleares um cuidado extremo, um cuidado de atravessar a rua sem serem atropelados pelo imprevisto. E aí aparece o Kim Jong-un empurrando uma carrocinha de pipoca em alta velocidade...

Thatcher. Margaret Thatcher, aquela que encantou tantos com sua sentença de que sociedade não existe, lutou duas grandes guerras: uma contra o sindicato dos mineiros ingleses e outra contra os argentinos para que as ilhas Malvinas continuassem Falklands. Esta última teve mais mortos mas foi mais fácil. Sua vitória sobre os mineiros arrasou com os sindicatos e lhe deu forças para arrasar com o sistema de bem-estar social da Inglaterra e sua vitória sobre os generais de opereta da Argentina lhe rendeu glória e votos. No seu prontuário, além dos mortos para conservar um cisco do império no Atlântico Sul estão presos irlandeses em greve de fome que ela deixou morrer e todas as vítimas do neoliberalismo triunfante.

QUESTÕES:

1. “Se o Kim Jong-un disparar mesmo os foguetes que está ameaçando disparar contra bases americanas na Ásia...”. No trecho retirado do texto, o autor cita que pode haver disparo de foguetes, esses foguetes são:

- a) de dinamite
- b) de nitroglicerina
- c) nucleares
- d) fictícios
- e) nenhuma das alternativas

Por que você escolheu essa alternativa?

2. Leia o trecho:

Mas lendo sobre o perigo iminente não pude deixar de pensar na história do homem que foi atropelado por uma carrocinha de pipoca.

O que motivou o autor a escrever isso?

- a) Kim Jong-un falou sobre a história em um comício.
- b) Luis Fernando Veríssimo foi atropelado por um carrinho de pipoca.
- c) o presidente americano citou a história para se referir ao ditador sul-coreano.

d) o autor utiliza a história do homem como metáfora para a situação envolvendo Kim Jong-un.

e) A França pode ser um alvo de Kim Jong-un

Por que você escolheu essa alternativa?

3. Considere o seguinte trecho:

Enfim, ainda se vive num frágil equilíbrio de terror possível, exigindo de todos os nucleares um cuidado extremo, um cuidado de atravessar a rua sem serem atropelados pelo imprevisto. A expressão “todos os nucleares” refere-se:

a) a todos os países.

b) os pedestres distraídos.

c) a todas as pessoas.

d) ao homem atropelado pela carrocinha de pipoca.

e) aos países que possuem bombas nucleares.

Por que você escolheu essa alternativa?

4. No último parágrafo o autor fala sobre a política britânica Margareth Thatcher. De acordo com o texto não é correto afirmar:

- a) a política deixou morrerem irlandeses em greve de fome.
- b) morreram mais pessoas na Guerra das Malvinas, pois ela foi muito mais complicada que a guerra contra os mineiros.
- c) ela venceu a guerra contra a Argentina.
- d) Margaret Thatcher faleceu.
- e) Margaret Thatcher lutou duas grandes guerras.

Por que você escolheu essa alternativa?

5. Que tipo de carrocinha de pipoca Kim Jong-um conduz?

6. No relato de Luis Fernando Veríssimo, a BMW:

- a) parou para prestar socorro.
- b) não se preocupou nem um pouco com o homem atropelado.
- c) foi ao hospital mais próximo solicitar auxílio.
- d) nenhuma das opções.

Por que você escolheu essa alternativa?

7. No texto, o trecho: "...um cuidado de atravessar a rua sem serem atropelados pelo imprevisto...", significa:

- a) cuidarem para não serem atropelados pelo ditador norte coreano na rua.
- b) evitar o perigo do trânsito.
- c) ter atenção redobrada com os passos do ditador sul coreano.
- d) não utilizar bombas nucleares.
- e) não serem atropelados por um veículo desconhecido.

Por que você escolheu essa alternativa?

8. Veja a definição da palavra prontuário segundo o dicionário:

sm (lat *promptuariu*) **1** Livro manual de indicações úteis. **2** Lugar onde se guardam objetos que podem ser necessários a qualquer momento. **3** Os antecedentes de uma pessoa. **4** Ficha policial que contém esses antecedentes.

Por que o Veríssimo afirma que no prontuário de Margarete Thatcher estará além dos mortos para conservar um cisco do império no Atlântico Sul estão presos irlandeses em greve de fome que ela deixou morrer e todas as vítimas do neoliberalismo triunfante?

- a) porque ela tinha essas pessoas como aliadas em vida.
- b) porque eram necessárias na vida pessoal de Margarete.
- c) porque sofreram as consequências negativas de algumas medidas de Margarete Thatcher.
- d) porque foram indicações de políticos aliados de Margarete.

Por que você escolheu essa alternativa?

ANEXO X – Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB 5º ao 9.º Ano do Ensino Fundamental

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 – abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ·localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); ·identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e ·identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 – 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; ·identificam o tema de um texto; ·localizam elementos como o personagem principal; ·estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2– 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em

	<p>situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> ·identificam o tema de um texto; ·inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); ·interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; ·identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3- 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; ·identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; ·reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4- 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; ·selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; ·localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; ·inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; ·interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; ·identificam o significado de uma expressão em texto informativo;

	<ul style="list-style-type: none"> ·inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; ·interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; ·estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5- 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> ·identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); ·inferem a finalidade do texto; ·distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; ·distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; ·reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; ·identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; ·interpretam texto com apoio de material gráfico; ·localizam a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ·inferem o sentido de uma palavra ou expressão; ·estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; ·identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; ·identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; ·reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Nível 6- 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries),</p>

além de demonstrarem as habilidades anteriores:

- localizam características do personagem em texto poético;
- distinguem um fato da opinião relativa a este fato;
- identificam uma definição em texto expositivo;
- estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;
- inferem a finalidade do texto a partir do suporte;
- inferem o sentido de uma palavra ou expressão;
- identificam a finalidade do texto;
- identificam o assunto em um poema;
- comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação;
- interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc);
- estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.

Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda:

- estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto;
- estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc;
- reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos;
- identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal;
- inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos;
- inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas;

	<ul style="list-style-type: none">· inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
--	--

ANEXO XI - Matriz de Língua Portuguesa do Saeb para o 1º ano do Ensino Médio

Tópicos	Descritores
I - Procedimentos de Leitura	D1- Localizar informações explícitas em um texto
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4 - Identificar o tema de um texto
	D6 - Identificar o tema de um texto
	D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
	D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III - Relação entre textos	D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
	D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV- Coerência e coesão no processamento do texto	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7 - Identificar a tese de um texto
	D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos

VI - Variação
linguística

D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: RODRIGUES (2013, p. 64).