

O PROCESSO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Jailson Dantas de Oliveira (CMM)¹
nuridantas@yahoo.com.br

Introdução

A leitura é uma habilidade extremamente importante para o homem. Além de contribuir com a formação social e cognitiva do sujeito, ela permeia e estabelece a maioria das relações sociais, promove um enriquecimento cultural e favorece a construção e transmissão de conhecimentos.

Do ponto de vista do processamento, a leitura é uma atividade cognitiva altamente sofisticada que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, atenção e valorização do conhecimento prévio. Além disso, estão envolvidas nessa atividade as estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliam o leitor no ato de ler e compreender o que se lê, ou seja, só existe leitura do texto escrito se existir compreensão (SILVEIRA, 2005). Dizer isso, implicar afirmar que a compreensão é a base do processamento da leitura. Dessa forma, na produção do(s) sentido(s) de um texto, o leitor, a partir da interação com o autor via texto, torna-se sujeito ativo do processo de compreensão leitora. Para execução dessa tarefa, evidenciamos as inferências como um relevante e importante processo cognitivo, resultado da ativação do conhecimento prévio do leitor durante a leitura – podendo variar conforme o grau de complexidade exigido pelas informações textuais.

Diante disso, o presente trabalho, situado na área de Leitura e Cognição, tem por objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa sobre o uso do processo inferencial na atividade de leitura e compreensão de textos escritos, por parte de 178 estudantes colaboradores concluintes de seis turmas do Ensino Fundamental do município de Maceió, AL, durante o segundo semestre de 2012. A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e interpretativo, com um considerável aporte quantitativo. Como se trata de uma pesquisa sobre compreensão leitora, os instrumentos utilizados para verificar tal processamento foram quatro, a saber: um questionário para traçar o perfil do estudante colaborador (QPE), um teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), seguido de um questionário pós-teste (uma variação dos Protocolos Verbais) e um teste *Cloze* (TC), comumente conhecido como *texto lacunado*. A análise dos dados obtidos por estes instrumentos possibilitou identificar possíveis dificuldades, dos estudantes colaboradores, relacionadas ao uso de inferências, que auxiliam o leitor durante a compreensão de textos escritos.

1. O processo inferencial no processamento cognitivo da leitura

A leitura pode ser considerada como o principal meio para o aprendizado de grande parte dos conhecimentos que perpassam nossa cultura, não só no âmbito escolar, mas também nas demais relações sociais estabelecidas pelo homem.

¹ Mestre em Educação com ênfase na área de leitura e cognição pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor de Língua Portuguesa/Leitura e Produção Textual do Colégio Maria Montessori – Maceió. Membro do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura (GETEL) - Perspectivas Interdisciplinares (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq).

Sob a perspectiva processual, a leitora corresponde a um processo cognitivo sofisticado que envolve uma série de subprocessos, desde o contato visual com o texto escrito (movimento sacádico, identificação do código e decodificação) até o momento da compreensão e retenção das informações contidas no texto lido. Por isso, ao falarmos sobre leitura e compreensão de textos escritos, é relevante lembrar que a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu processamento cognitivo e ao contexto de interação estabelecido entre o autor e o leitor, mediatizado pelo texto, conforme nos afirmam Koch e Elias (2010). Para que essa interação aconteça, além da percepção das informações textuais para atribuir sentidos ao texto, o leitor deverá acionar o seu *conhecimento prévio*, que engloba conhecimentos e experiências de vida relacionados ao conhecimento de mundo, linguístico e textual. Segundo Kleman (1992), o conhecimento prévio, registrado pela memória, é representado pelas informações e saberes adquiridos pelo leitor ao longo de sua vida, sem o qual, uma atividade de leitura pode gerar incompreensão.

Além do engajamento do conhecimento prévio no processamento da leitura, a memória desempenha um papel muito importante para a compreensão. Ela “corresponde à permanência, à retenção das informações e conhecimentos adquiridos” (FIORI, 2008, p. 109), variando conforme o tempo de retenção (memória sensorial, de trabalho, de curto prazo e de longo prazo) e o tipo de informação armazenada. No momento da leitura, a memória de trabalho é responsável pelo reconhecimento (decodificação) e “fatiamento” das palavras em unidades semânticas. Em seguida, essas informações são repassadas para a memória de curto prazo que as retém por alguns segundos, talvez por alguns minutos, para serem selecionadas, descartadas ou utilizadas e, em seguida, serem armazenadas pela memória de longo prazo que, por sua vez, está relacionada com o conhecimento prévio que auxilia o leitor na compreensão do texto.

Vale ressaltar que é a memória ativa dessas informações e conhecimentos que nos ajuda a compreender e interpretar os mais variados acontecimentos, permitindo-nos elaborar inúmeros *esquemas* mentais, tão variados quanto o número de eventos, possibilitando, assim, a organização de todo conhecimento adquirido. A noção de *esquemas* é tão importante para o processamento da leitura, quanto os processos apresentados anteriormente. A origem da Teoria dos Esquemas é marcada pelos avanços da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial e, em especial, dos estudos do teórico americano David Everett Rumelhart (1977,1981)², sobre como se dá a organização do conhecimento genérico, ou de mundo, na memória do leitor e como esse conhecimento armazenado influencia no processo de compreensão do texto escrito.

Segundo Leffa (1996, p. 82), “os esquemas representam mais um conhecimento do sujeito do que uma definição”. Isso quer dizer que o conhecimento não está circunscrito ao valor semântico de uma palavra, mas a construções frasais complexas, em contextos situacionais. Trata-se de estruturas, ou “blocos semânticos” de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e sistematicamente organizados na nossa mente. É durante o contato com as informações textuais que esses esquemas mentais são ativados pelo leitor, possibilitando a compreensão do que vai lendo e, assim, interagindo com as informações e ideias do autor. Em

² Para maiores esclarecimentos sobre a Teoria dos Esquemas consultar: RUMELHART, David Everett, and ORTONY, Andrew. “The representation of knowledge in memory”. In: ANDERSEN, Richard C., SPIRO, Rand J. et alli (eds.) **Schooling and the Acquisition of knowledge**. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 1977 (Citado por SILVEIRA, 2005).

RUMELHART, David Everett. “Schemata: the building blocks of cognition”. In: GUTHEIC, J. T. (Org.) **Comprehension and Teaching Research Reviews**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1981. P. 03-26 (Citado por SILVEIRA, 2005).

outras palavras, os esquemas correspondem a um processo pelo qual o leitor relaciona uma informação recebida entre seu conhecimento prévio e a própria informação.

Esses processos evidenciam que a compreensão leitora de textos escritos consiste numa atividade dinâmica e complexa por envolver múltiplos processos cognitivos, em que o leitor, além de fazer uso de seus conhecimentos prévios, experiências e esquemas mentais para estabelecer uma relação com o autor via texto, deve desenvolver e aperfeiçoar estratégias e habilidades cognitivas e metacognitivas. Segundo Kato (1990, p. 102),

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto que *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente de estratégias cognitivas (grifos da autora).

Essas estratégias de leitura são as operações mentais que realizamos durante o ato de ler na tentativa de processar as informações visuais, acionando-se o conhecimento prévio para buscar os sentidos dos enunciados e compreender as informações explícitas e implícitas na superfície textual. São os sentidos atribuídos ao texto que levam o leitor à compreensão. Evidentemente, as pessoas usam essas estratégias de forma inconsciente. Mas, acredita-se que, na medida em que tomamos consciência desse processo, podemos monitorar melhor a nossa compreensão de textos e empregar diversas estratégias de leitura (SILVEIRA, 2005).

Dentre essas estratégias, destacamos o papel essencial do processo inferencial na compreensão de textos, uma vez que a inferência consiste numa operação cognitiva que possibilita ao leitor elaborar novas proposições a partir de outras já fornecidas, sendo que as proposições dadas e as inferidas devem manter relações passivas de identificação (MARCUSCHI, 1985).

Sendo assim, a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu contexto e à interação entre o autor e o leitor, via texto, como vem sendo apresentado. Por isso, o processo inferencial é considerado o centro vital da compreensão da maioria dos textos escritos (MARCUSCHI, 1985, 2008; SILVEIRA, 2005; MACHADO, 2005; COSCARELLI, 2002). Segundo Leffa (1996), para o leitor compreender um texto, por mais simples que seja, faz-se necessário a realização de inúmeras inferências ao longo da leitura. Para Dell'Isola (2001, p. 30),

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. A Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais.

Segundo Kleiman (1992), além de favorecer a organização das relações de significado dentro do texto, o processo inferencial permite destacar o entrelaçamento ou teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto. Essas relações não são aleatórias, mas se originam no encontro-confronto de dois posicionamentos diferentes em situação de leitura: o do autor e o do leitor. A bem da verdade, a formulação de inferências é essencial para relacionar as partes do texto num todo coerente, uma vez que nem todas as informações necessárias à compreensão encontram-se na superfície textual.

Com relação à tipologia das inferências, há uma variedade de classificações quase tão numerosa quanto as pesquisas sobre as práticas de leitura e o uso de inferências. Todavia,

embora varie quanto ao tipo, existe uma característica comum que, segundo Machado (2010, p. 62), se faz presente no momento de classificar as inferências, que é a “adição de informações ao texto feita pelo leitor ou ouvinte”. E ainda, segundo Dell’Isola (1988, p. 80), “o contexto é fator que determina os diversos tipos de inferências”, elemento também defendido por Marcuschi (1985). Dessa forma, considerando o objetivo deste artigo, apresentaremos apenas alguns tipos de inferências que julgamos convenientes para o nosso trabalho.

Começamos pelas inferências *necessárias*, desenvolvidas pelo leitor para se obter a compreensão completa do que se lê, e pelas *inferências elaborativas*, que embora não sejam imprescindíveis para que haja a compreensão, ajudam a expandir ou a acrescentar uma informação ao que foi explicitamente afirmado; isso segundo a classificação adotada por Cook, Limber e O’Brian (2001, apud MACHADO, 2010). Pereira (2009), ao falar sobre a interação que pode ser estabelecida entre estratégia de predição e processo inferencial para o processamento da leitura do texto escrito, apresenta a categorização de dois tipos de inferências: a *inferência linguística episódica* e a *inferência metalinguística*. O primeiro tipo de inferência elege os fatos, as informações e o conteúdo do texto como gancho para alcançar a compreensão, envolvendo os níveis grafofônico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, podendo esses ocorrer simultaneamente durante uma atividade leitora. O segundo tipo, o da inferência metalinguística, faz uso da própria linguagem como pista para atingir a compreensão, detendo-se apenas nas pistas linguísticas presentes no texto.

Para Marcuschi (1985), o texto representa o elemento estimulador da intermediação entre autor e leitor. Nessa relação, as estruturas morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas garantem o sentido coerente do texto e ajudam o leitor a formular inferências. Considerando essas estruturas e o papel das inferências para a compreensão, Marcuschi (1985) elaborou um esquema geral de inferências que engloba, num primeiro grupo, as *inferências lógicas* (baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições) que compreende as inferências *dedutivas*, *indutivas* e *condicionais*. No segundo grupo, estão as *inferências analógicas* (baseadas sempre no input textual e no conhecimento dos itens lexicais e das relações semânticas), geradas por *identificação referencial*, por *generalização*, por *associações*, por *analogias* e por *composições ou decomposições*. No terceiro grupo, estão as inferências *pragmático-culturais* (baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais), representadas pelas inferências *conversacionais*, *experienciais*, *avaliativas* e *cognitivo-culturais*.

Embora tenha apresentado essa tipologia inferencial, o referido autor afirma que as classificações das inferências não são todas precisas ou mesmo claras; mesmo assim, com essa organização das inferências nesses três grupos, Marcuschi (1985) afirma seu desejo em organizar uma classificação de inferências que desse conta do processo de compreensão de um grande número de produções textuais.

É importante enfatizar, ainda, que as inferências geradas pelo leitor durante a leitura podem envolver diferentes graus de complexidade. Quanto a isso, Coscarelli (2003, p. 31) nos diz que

A geração de inferências é um processo fundamental na leitura. Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos e graus de complexidade.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Coscarelli (2003), entre a variedade dos tipos de inferências, há aquela que enfatiza desde os diferentes graus de processamento que são exigidos do leitor para produzir diferentes inferências simples ou complexas, até aquele tipo de inferência realizada para conectar partes do texto, conhecidas como inferências conectivas. Nesse sentido, o que tornará a realização de inferências um processo fácil ou complexo, serão as operações cognitivas exigidas durante o processamento da leitura. Isso quer dizer que, “conforme o tipo de leitura, as operações de análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, entre outras, podem variar em grau de complexidade” (COSCARELLI, 2003, p. 39), como também, o nível de conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto abordado no texto.

Do exposto, podemos afirmar que a realização de inferências pelo leitor durante a atividade leitora permite e garante a organização do sentido, ou dos sentidos, que um texto pode apresentar. Assim sendo, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto, em cujo processo aparecem as inferências como um componente cognitivo relevante para a leitura e compreensão do que se lê. Isso ocorre porque o processo inferencial possibilita a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto.

2. A pesquisa, os instrumentos de avaliação da compreensão leitora e seus resultados

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e interpretativo, por apresentar comentários e inferências a partir de informações coletadas, contando, ainda, com um considerável aporte quantitativo, haja vista a quantidade de dados gerados pelos quatro instrumentos utilizados. Esses instrumentos, depois de estabelecido o contato com as escolas, foram aplicados no período de 11/07/12 a 17/08/12, seguindo uma ordem metodológica, de acordo com os objetivos que se queria alcançar com cada um deles: (i) questionário perfil do estudante (QPE), (ii) teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), (iii) questionário pós-teste (QPT) e (iiii) teste *cloze* (TC).

Com relação aos participantes da pesquisa, foram 178 estudantes colaboradores concluintes do Ensino Fundamental, sendo 67 de três escolas públicas estaduais e 111 de três escolas particulares da cidade de Maceió, AL. Na sua maioria eram meninas, com idade média entre 13 a 17 anos, provenientes de vários bairros, consideravelmente distantes do local onde estudam, bem como os estudantes das escolas públicas; e ainda, oriundos de camadas sociais distintas, desde a classe média baixa até a média alta.

Para realizar uma atividade de avaliação leitora faz-se necessário saber o que se vai avaliar e, em seguida, elaborar um instrumento adequado que possibilite avaliar o nível de compreensão do leitor sobre o texto lido. Quanto a isso, Borba (2007, p. 32) nos diz que o instrumento mais adequado é aquele que leva em consideração o nível de conhecimento prévio de quem será avaliado; afinal, “avaliar a compreensão leitora envolve verificar qual é o conhecimento prévio do leitor em questão”.

Nesse contexto, os dois instrumentos usados nessa pesquisa para avaliar a compreensão leitora e o uso de inferências pelos estudantes colaboradores foram dois. O primeiro, um teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), comumente utilizado na prática avaliativa de várias disciplinas. O segundo, o teste *cloze* (TC), ou texto lacunado que, entre outras possibilidades a que se presta, possibilita verificar o nível de compreensão e de recuperação da coerência e coesão textuais. O procedimento *close*, na versão original proposta por Taylor (1953 apud SANTOS, 2009), consiste na omissão da

quinta palavra de um texto, respeitando-se o primeiro e o último parágrafo – nesse estudo, o sétimo vocábulo. Segundo Santos et al. (2009, p. 69),

A técnica Cloze, como procedimento diagnóstico da compreensão em leitura, apresenta muitas vantagens de utilização. [...] pode ser empregada como recurso útil, tanto para identificar eventuais dificuldades com relação à leitura, como também enquanto instrumento de aprimoramento da compreensão textual.

Os outros dois instrumentos usados foram um questionário perfil do estudante (QPE), aplicado no início da pesquisa para recolher informações relacionadas à esfera pessoal, sociocultural, nível de escolarização dos pais ou responsáveis, das atitudes do sujeito informante diante da leitura e de como era trabalhada a leitura na sala de aula dos estudantes colaboradores; e um questionário pós-teste (QPT). Esse último, aplicado logo após o TCQME, consiste numa variação dos *protocolos verbais* (PV) que, segundo Tomitch (2008), ajudam ao pesquisador a coletar dados sobre como se dá a interação do leitor com o texto escrito; e, ainda, captar os procedimentos utilizados pelo leitor na realização da atividade leitora através da verbalização de seus pensamentos a respeito dessa atividade. A finalidade do QPT era levar o nosso estudante colaborador a fazer uma autoavaliação sobre seu desempenho de compreensão leitora logo após ter respondido ao TCQME.

Vejamos, na sequência, o resultado da análise dos dados colhidos pelos instrumentos da pesquisa. Todavia, vale ressaltar que considerando o limitado espaço deste trabalho em relação à vasta quantidade de dados gerados pela pesquisa, elegemos as informações referentes ao uso do processo inferencial pelos 178 estudantes colaboradores como produto final do nosso estudo para ser apresentado. Essa decisão se justifica, também, pelo fato de a inferência ter sido estabelecida como um dos mais importantes elementos investigativos que motivou a nossa pesquisa. Para realizarmos a análise dos dados, o primeiro teste (TCQME) foi corrigido e pontuado (1,0 para cada uma das 10 questões), conforme uma tabela³ elaborada para avaliar os níveis de compreensão leitora dos estudantes colaboradores dos dois grupos. Para análise do teste *cloze*, levou-se em consideração apenas a quantidade de recorrência das palavras esperadas, aceitáveis e inaceitáveis, sem atribuição de notas, como no primeiro teste, seguida de uma apreciação a partir da literatura consultada.

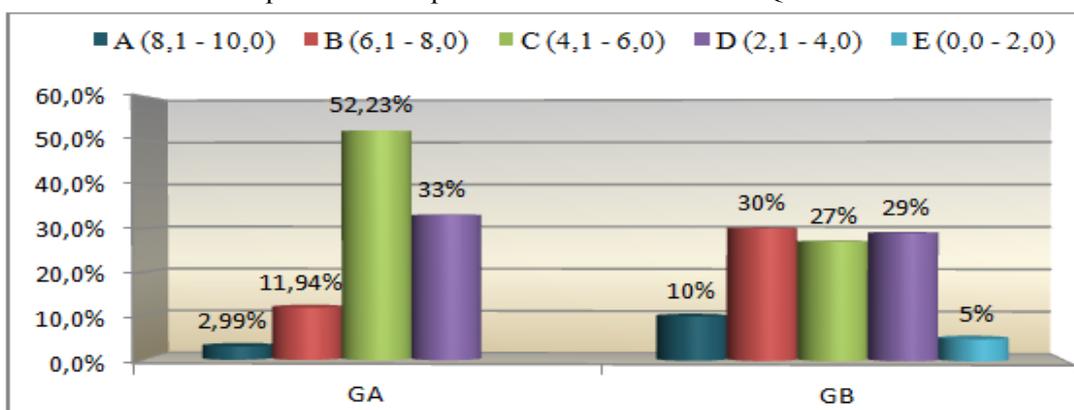
O primeiro instrumento usado, o questionário perfil do estudante (QPE), revelou que, com relação ao grupo de escolas públicas (GA), dos 67 colaboradores, a maioria é meninas (58,2%), a maior faixa etária dos estudantes colaboradores (38,8%) é de 15 anos. Com relação ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, 25,3% (maior número) possuem, apenas, o Ensino Fundamental incompleto. Ainda nesse mesmo grupo, o QPE revelou que cerca de 30% disseram gostar de ler, 50% disseram que gostam de ler mais ou menos e 20% afirmaram não gostar ou ter dificuldades na leitura. Sobre as atitudes diante das atividades e conteúdos escolares mais apreciados nas aulas de Português, cerca de 10% apreciam gramática; 40% apreciam a leitura e cerca de 50% apreciam a redação. A respeito das atividades mais frequentes nas aulas de leitura, as informações fornecidas pelos estudantes colaboradores do GA foram: 5,07% para a leitura em voz alta; 37,31% para a leitura destinada à discussão das ideias do texto; 49,25% a leitura para responder questionário e 53,73% para a prática de leitura silenciosa.

O resultado desse mesmo instrumento, relacionado ao grupo das escolas particulares (GB), revelou que, dos 111 estudantes colaboradores desse grupo, 54,4% são meninos e o maior número da faixa etária (62,1%) são os que têm 14 anos. Com relação à escolaridade dos

³ A referida escala, estabeleceu os seguintes conceitos e suas respectivas notas: **E** (0,0 – 2,0), **D** (2,1 – 4,0), **C** (4,1 – 6,0), **B** (6,1 – 8,0) e **A** (8,1 – 10,0).

pais ou responsáveis, bem mais da metade (71,1%) concluíram uma faculdade. Com relação a atitudes dos estudantes colaboradores desse grupo diante da leitura, o QPE revelou que cerca de 40% gostam mais ou menos de ler, um pouco mais de 50% disseram gostar de ler e cerca de 10% disseram não gostar ou ter dificuldades na leitura. A respeito das atitudes diante das atividades e conteúdos escolares mais apreciados nas aulas de Português, o resultado mostrou que aproximadamente 25% apreciam redação, cerca de 35% gramática e cerca de 40% apreciam a leitura. Sobre as atividades mais frequentes nas aulas de leitura, o resultado foi: 10,81% para leitura silenciosa, 41,44% para leitura com vista à discussão das ideias do texto, 56,75% relacionados à leitura para responder questionário 72,97% indicaram a prática de leitura em voz alta. Depois disso, observemos no gráfico abaixo o desempenho dos 178 estudantes colaboradores dos dois grupos de escolas no primeiro teste de compreensão leitora, no TCQME, sendo 67 do GA e 111 do GB.

Gráfico 1: Desempenho na compreensão leitora no teste TCQME – Maceió - 2012



Fonte: dados do autor

Como é possível observar no Gráfico 1, o conceito C obteve um resultado considerável nos dois grupos de escolas. Quanto a isso, uma das questões do QPT revelou que a prática de atividades de leitura feitas a partir de um TCQME é pouco frequente no dia a dia da sala de aula e, o que é mais grave, só aparece nas provas. Um outro dado revelado foi a dificuldade em responder questões de múltipla escolha que exploram a habilidade de identificar informações textuais explícitas na superfície do texto. Esse resultado é preocupante, pois esse tipo de tarefa demanda relativamente pouco esforço cognitivo do leitor. Isso evidencia que boa parte de nossos estudantes estão terminando o ensino fundamental com dificuldades em processamentos básicos da leitura. Esse tipo de dificuldade está ligada a uma leitura lenta e improdutiva, característica de um leitor aprendiz que não chegou, ainda, ao nível de leitura que vai além do processo de decodificação (KATO, 1990; KLEIMAN, 2002).

Com relação ao uso do processo inferencial, o TCQME evidenciou uma possível dificuldade dos estudantes colaboradores em realizar inferências que exigem do leitor o conhecimento de habilidades metalinguísticas e a habilidade de realizar inferências episódicas⁴, bem como, realizar inferências mais elaboradas, ou complexas, por envolverem a ativação dos conhecimentos prévios e a capacidade de análise, síntese ou indução, como nos afirma Coscarelli (2002).

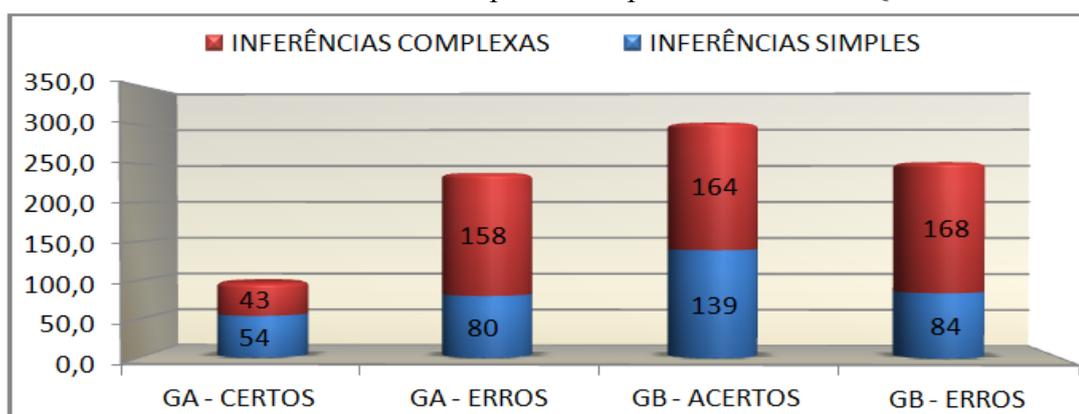
Relacionando esses resultados com os do QPT, esse instrumento revelou a falta de regularidade de atividades leitoras com o uso de testes como o TCQME, revelou, também,

⁴ As inferências episódicas, segundo Pereira (2009), são habilidades do tipo de recuperação de fatos e de informações referentes ao conteúdo do texto, que ajudam na compreensão textual.

que a maior dificuldade dos estudantes colaboradores consiste em concentrar-se na leitura e compreensão das ideias do texto. Vale ressaltar, todavia, que o resultado do TCQME das turmas das escolas particulares aponta para um relativo domínio desse tipo de atividade, em virtude do razoável desempenho desse grupo no referido teste⁵.

O Gráfico 2 mostra o resultado, por número de acertos e erros, do uso de *inferências simples* e *complexas* dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escolas (GA e GB) no teste TCQME. Relembramos que essa classificação de inferências está relacionada ao uso de operações cognitivas exigidas durante o processamento da leitura, especificamente, ligadas às questões 04 e 05 (simples), 07, 08 e 09 (complexas) do referido teste.

Gráfico 2: Uso de inferências simples e complexas no teste TCQME – 2012



Fonte: dados do autor

Como é possível observar no gráfico, quanto ao uso de *inferências simples*, o grupo dos estudantes colaboradores do GA obteve um número de acertos menor do que o de erros, isso indica que os integrantes desse grupo ainda demonstram dificuldades no processamento da leitura, visto que as inferências simples envolve um menor esforço cognitivo. Semelhante resultado aconteceu com o uso das *inferências complexas*, que exigem maior esforço cognitivo do leitor, por envolver diferentes graus de processamento e complexidade de operações cognitivas diferentes. Esse resultado parcial é coerente com o desempenho geral desse grupo no teste TCQME, revelando, possivelmente, pouca prática de leitura, e com isso um baixo uso de estratégias produtivas de leitura, particularmente nesse tipo de teste que envolve diferentes graus de inferências.

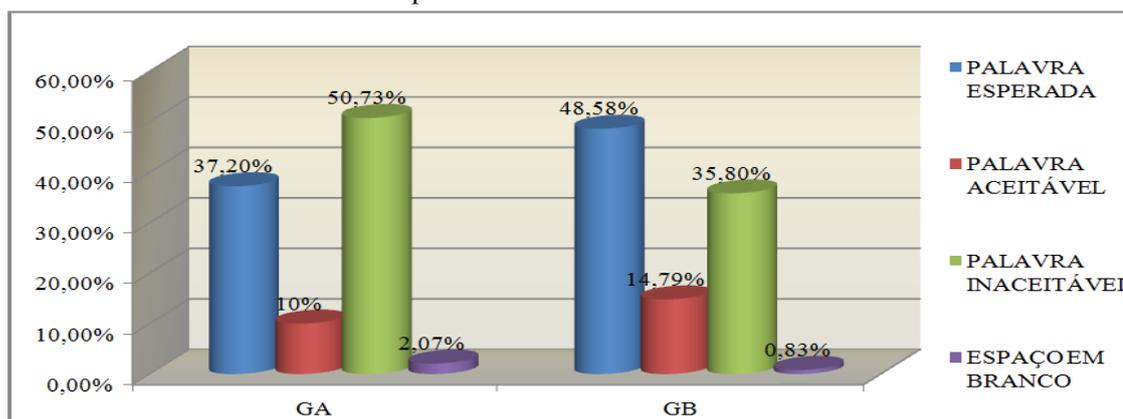
Com relação ao desempenho dos estudantes colaboradores do GB nesse primeiro teste, o resultado foi um pouco diferente do GA. No tocante ao resultado no uso de inferências simples, conforme mostra o Gráfico 2, o número de acertos foi maior do que o número de erros. Em compensação, o resultado do uso de inferências complexas demonstra-se equilibrado. Provavelmente, os estudantes colaboradores do grupo GB têm uma prática de leitura um pouco mais produtiva em relação ao uso de estratégias inferenciais de leitura com diferentes graus.

Antes da apresentação dos resultados obtidos com o teste *cloze*, convém evidenciar que esse teste possibilita detectar, muitas vezes, o grau de experiências de leitura daqueles que se submetem ao teste. Afinal, o *cloze* permite não apenas quantificar o número de acertos, mas também, verificar o grau de aceitabilidade das respostas fornecidas pelo leitor; possibilitando avaliar qualitativamente os resultados ao confrontar a resposta esperada com a resposta fornecida pelo leitor (SANTOS et al., 2009).

⁵ Os dados gerais da pesquisa evidenciaram que dentre as três turmas das escolas particulares, apenas a terceira escola se saiu razoavelmente bem em atividade de avaliação leitora como o teste TCQME.

É apropriado ressaltar que as habilidades exigidas pelo *cloze* não são as mesmas que outros tipos de teste de compreensão leitora exigem (LEFFA, 1996). No entanto, com a aplicação do TC nesta pesquisa possibilitou-nos verificar, por exemplo, um baixo nível de compreensão leitora e, ainda, uma possível dificuldade da grande maioria dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escola no uso de estratégias de leitura que buscam coesão e coerência no texto, inclusive as inferenciais. Vejamos com o Gráfico 3, o resultado do desempenho dos dois grupos de escolas colaboradoras (GA e GB) no referido teste.

Gráfico 3: Desempenho do leitor no teste TC – Maceió – 2012



Fonte: dados do autor

Como é possível observarmos no Gráfico 3, bem mais da metade dos estudantes colaboradores do GA preencheu os espaços com palavras inaceitáveis (50,73%), ou seja, com palavras que não correspondiam ao campo semântico do vocábulo retirado e que, por não contribuírem com a coerência macro e microtextual, não puderam ser consideradas. A quantidade de estudantes desse mesmo grupo que conseguiu preencher as lacunas com as palavras esperadas corresponde a 37,2%, um resultado relativamente razoável. É importante notar que mesmo somando esse último valor com o das palavras aceitáveis (10%), o resultado não supera o de palavras inaceitáveis. Isso é preocupante porque pode evidenciar pouca prática com elementos da textualidade, tais como a coesão e a coerência. E ainda, apresentar indícios de que a interação entre leitor-autor via texto não foi estabelecida satisfatoriamente.

Com relação ao resultado dos estudantes colaboradores do GB, demonstrado nesse mesmo gráfico, é visível um resultado satisfatório daqueles que conseguiram preencher as lacunas com a palavra suprimida do texto, (48,58%). Já o número daqueles que recorreram ao processo de sinonímia para preencher a lacuna com uma *palavra aceitável* foi baixo (14,79%); O preenchimento das lacunas com palavras inaceitáveis apresentou um resultado maior (35,8%). Possivelmente, poucos estudantes colaboradores desse grupo conseguiram compreender o sentido geral do texto para, pelo menos, encontrar uma palavra semanticamente correlata à palavra suprimida.

Com base em Santos et al. (2009), podemos inferir que poucos estudantes colaboradores do GB conseguiram desempenhar habilidades necessárias para preenchimento do *cloze* a partir da compreensão do *campo independente*, que exige do leitor a habilidade de síntese da compreensão contextual global do texto para, em seguida, não só compreender o contexto local da palavra cancelada, como também, resgatar o vocábulo e garantir a coerência e a compreensão geral do texto.

Os resultados sinalizam, também, um baixo desempenho dos estudantes colaboradores dos dois grupos (GA e GB) no momento de processar a compreensão geral do texto, a partir dos movimentos *top-down* e *bottom-up*, que são igualmente necessários a qualquer leitor na leitura de textos escritos, inclusive, no teste *cloze*. Esses dois tipos de processamento da

leitura⁶ podem ajudar o leitor do TC a resgatar, com a ajuda do seu conhecimento prévio, tanto as informações globais do texto, quanto a resgatar a compreensão local da palavra suprimida, usando-se do processo inferencial, por exemplo, para resgatar o sentido do texto.

Conclusão

A partir do referencial teórico que norteou esse estudo e da análise interpretativa dos dados colhidos, pudemos perceber a dificuldade dos estudantes colaboradores em realizar inferências que exigem do leitor o conhecimento de habilidades metalinguísticas e a habilidade de realizar inferências episódicas, bem como, realizar inferências mais elaboradas, consideradas complexas por envolverem a ativação dos conhecimentos prévios e a capacidade de análise, síntese ou indução – especialmente, os estudantes do grupo do GA, conforme nos revelou o TECQME. Essa dificuldade no uso do processo inferencial, possivelmente, pode estar relacionada à falta de uma prática de leitura significativa de textos escritos que promova a exercitação de estratégias inferenciais. E o que é mais grave, detectou-se que boa parte de nossos estudantes estão terminando o Ensino Fundamental com dificuldades em processamentos básicos da leitura. Um período da vida escolar em que esse tipo de dificuldade não deveria existir.

Os resultados evidenciaram, também, um baixo nível de compreensão textual e, ainda, uma possível dificuldade da grande maioria dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escola (GA e GB) no uso de estratégias de leitura para resgatar a coesão e coerência textuais, inclusive as inferenciais, conforme os dados do teste *cloze*. Constatou-se, também, com os resultados do QPT, a pouca frequência de atividades de leitura do tipo TCQME no dia a dia das aulas de leitura dos dois grupos de estudantes colaboradores. Uma atividade que, quando bem trabalhada, pode auxiliar o estudante leitor a exercitar várias habilidades e competências necessárias à compreensão textual, além das inferenciais.

Mesmo não fazendo parte do nosso objeto de estudo, os dados colhidos pela pesquisa revelaram, também, que existe uma considerável evasão dos estudantes nas escolas públicas, por isso o número dos estudantes colaboradores do GA (67) difere consideravelmente daqueles do GB (111). Além disso, dois outros elementos qualitativos chamaram nossa atenção: primeiro, foi o baixo grau de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes colaboradores do GA com apenas o Ensino Fundamental incompleto. O segundo, foi o baixo número de estudantes do sexo masculino no grupo GA, em relação ao número de estudantes do sexo feminino. Despertando-nos a curiosidade para sabermos onde estão os meninos que ingressam nas escolas do GA, mas evadem.

Assim sendo, considerando tudo o que foi exposto neste artigo, podemos reafirmar o importante papel do processo inferencial para a compreensão leitora dos textos escritos, dentro e fora do contexto escolar. Isso porque a inferência permite ao leitor atribuir sentido ao texto, evocando informações que devem ser adicionadas às informações fornecidas na superfície textual e, assim, completá-lo, seja no nível morfológico, sintático, semântico ou pragmático. O processo inferencial permite, ainda, chegar a uma compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto. Afinal, compreender um texto implica inferir sobre o que se lê.

⁶ Para maiores informações sobre os modelos de processamento da leitura, consulte Silveira (2005).

Referência

- BORBA, Valquíria C. M.; GUARESI, Ronei (orgs.). Predibilidade de conjugações e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental. In: **Leitura: processo, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- _____. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. 1988. Dissertação de Mestrado, PPGL/UFMG.
- FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial**. Coleção Olhares, Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.
- _____. E-book. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**. Campinas, SP, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (organizadoras) **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos Teóricos & Estratégicos de Leitura: suas implicações no ensino. Maceió, AL: EDUFAL, 2005.