

A COMPREENSÃO LEITORA E O PROCESSO INFERENCIAL EM TURMAS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Jailson Dantas de Oliveira *

Maria Inez Matoso Silveira **

RESUMO

Os baixos níveis de compreensão leitora entre estudantes da escola básica no Brasil, principalmente em Alagoas, tão divulgados pelos meios de comunicação, demandam da academia pesquisas que se ocupem do problema. Diante disso, este trabalho, situado na área de Leitura e Cognição, objetivou verificar a compreensão de textos e o uso do processo inferencial entre estudantes do nono ano do ensino fundamental, em três escolas públicas e três escolas particulares de Maceió-AL, durante o 2º semestre de 2012. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa, com aporte quantitativo, fundamentada na abordagem cognitiva da leitura, que considera a importância do conhecimento prévio como essencial para o processo inferencial e, conseqüentemente, para a compreensão da leitura. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário perfil do estudante, um teste de compreensão com questões de múltipla escolha, um questionário pós-teste e um teste *cloze*. Após a análise dos dados, concluímos que, dos 67 estudantes colaboradores das escolas públicas, 56 (83%) apresentaram déficit na compreensão leitora; por sua vez, dos 111 estudantes colaboradores das escolas particulares, 38 (34%) apresentaram tal deficiência, principalmente em questões que demandavam ativação do conhecimento prévio para consolidar as estratégias inferenciais, essenciais à leitura fluente e produtiva.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Aspectos sociocognitivos da leitura. Testes de avaliação de leitura. Processo inferencial na leitura.

ABSTRACT

READING COMPREHENSION AND THE INFERENTIAL PROCESS IN THE ELEMENTARY SCHOOL'S NINTH GRADE

* 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. Professor Substituto de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus I – Arapiraca. Membro do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura (GETEL) - Perspectivas Interdisciplinares (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq). Endereço para correspondência: Rua Dr. José de Castro Azevedo, 195, aptº. 302, Edifício Oscar Duarte – Pitanguinha. CEP: 57052-240 – Maceió-AL. nuridantas@yahoo.com.br

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Programa de Pós-Graduação em Letras, 2002. Professora Associada II do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura (GETEL) – Perspectivas Interdisciplinares (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq). Coordenadora de Projeto do Programa Observatório da Educação. Endereço para correspondência: Rua Missionário John Mein, n. 45. Pinheiro. Maceió, Alagoas. CEP: 57005-790. mimatoso@uol.com.br

The low levels of reading comprehension among students from elementary and high school in Brazil, mainly in the state of Alagoas, which have been constantly publicized in the mass media, demand academic researches on the problem. In view of that, this research, on the reading and cognition area, aimed to verify reading comprehension and the use of the inferential process among students from the elementary school's ninth grade of three public schools and three private schools in Maceió, in the state of Alagoas, which was carried out during the second semester of 2012. The authors conducted a qualitative and interpretative research based on quantitative data, according to the cognitive approach of reading, for which the previous knowledge is essential for the inferential process and, consequently, for reading comprehension. In order to collect data, two questionnaires were applied as well as a multiple choice reading test and a cloze test. The data analysis showed that among the 67 students from the public schools, 56 (83%) of them presented deficits in reading comprehension, while among 111 students from the private schools, 38 (34%) of them presented such deficits, especially on questions which demanded previous knowledge activation in order to consolidate inferential strategies which are essential to fluent and meaningful reading.

Key-words: Reading comprehension. Cognitive and sociocognitive aspects of reading. Evaluation reading tests. Inferential reading process.

1. Introdução

A leitura, por ser uma habilidade imprescindível para aqueles que vivem numa sociedade grafocêntrica, marcada pela constante divulgação de avanços científicos, tecnológicos e de múltiplas atividades culturais, possibilita ao sujeito leitor refletir e questionar acerca dos fatos do seu cotidiano, ajudando-lhes a construir uma visão de mundo. Além disso, a leitura não está circunscrita apenas ao âmbito escolar, mas está presente em muitos momentos da vida. Por isso, faz-se necessário compreender o que se lê, pois grande parte dos conhecimentos, escolares ou não, são repassados por meio do texto escrito.

A respeito do desempenho dessa habilidade, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹, que visa subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelou, na última avaliação, realizada em 2009, que a

compreensão leitora dos estudantes brasileiros que concluem o ensino fundamental continua ruim nas versões já ocorridas. Esse resultado coloca o Brasil na 54ª posição entre os 65 países avaliados. Entretanto, os resultados do PISA parecem não ter, ainda, contribuído para um esforço deliberado em prol de um ensino mais eficaz de leitura no dia a dia da sala de aula.

Ainda segundo essa avaliação, os estados de Alagoas e Maranhão apresentaram a pior média a respeito de competências nas áreas de matemática, leitura e ciências. Já os exames nacionais realizados pelo SAEB, a *Prova Brasil* 2011 (BRASIL, 2011), revelaram que o desempenho dos estudantes do nono ano das escolas alagoanas foi o pior resultado do Brasil.

Em razão dessa problemática, surgiu a pergunta que motivou este estudo: até que ponto estudantes do nono ano conseguem compreender o que leem e fazem uso de estratégias produtivas de leitura, especialmente as inferenciais, durante o processo de compreensão do texto escrito? Esse questionamento nos conduziu a realizar um estudo em seis escolas alagoanas, sendo três da rede pública estadual e três da rede particular da cidade de Maceió-AL, durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, envolvendo 178 adolescentes.

1 O PISA é um programa de avaliação internacional promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia os conhecimentos e habilidades dos alunos concluintes do ensino fundamental aos 15 anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Diante disso, o principal objetivo da pesquisa foi verificar e identificar, à luz do processamento cognitivo da leitura², os níveis de compreensão e possíveis dificuldades de compreensão de textos escritos por parte dos estudantes colaboradores, bem como, averiguar se esses estudantes, ao lerem, vão além da localização de informações e frases de conteúdos explícitos, utilizando-se de estratégias produtivas de leitura, principalmente as relacionadas aos processos inferenciais que permitem compreender as informações não explícitas na superfície textual. Para viabilizar a realização da pesquisa, adotamos uma metodologia predominantemente qualitativo-interpretativa, que envolveu uma relevante presença de dados quantitativos demonstrados através de gráficos, quadros e tabelas.

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados e posterior análise foram um teste de compreensão de texto com questões de múltipla escolha (TCQME), um questionário pós-teste (QPT) e um teste *cloze* (TC). Para ajudar a traçarmos um perfil dos estudantes colaboradores, foi elaborado um questionário perfil do estudante, aplicado no início da pesquisa para recolher informações relacionadas à esfera pessoal, sociocultural, ao nível de escolarização dos pais ou responsáveis, às atitudes dos estudantes colaboradores diante da leitura e ao modo como essa atividade é trabalhada na sala de aula das seis turmas envolvidas na pesquisa.

Compreendemos, a partir do referencial teórico adotado, que a prática da leitura é um processo dinâmico em que o leitor deve fazer uso de seus conhecimentos prévios, experiências e esquemas mentais para estabelecer relação com o autor, via texto, mediante o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias e habilidades cognitivas e metacognitivas, considerando que só existe leitura significativa do texto escrito se existir compreensão (SILVEIRA, 2005). Dessa forma, neste artigo, abordamos o processo de compreensão leitora de textos escritos sob a perspectiva cognitiva, com ênfase especial no processo inferencial e sua importância para a compreensão; a questão dos instrumentos para avaliar a compreensão de textos

escritos entre estudantes; a metodologia utilizada na pesquisa; e, por fim, apresentamos a análise dos resultados da pesquisa realizada.

2. A compreensão leitora e o processo inferencial

A partir de pressupostos cognitivos (ou socio-cognitivos), a leitura é concebida como uma atividade cognitiva altamente sofisticada, que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, capacidade de aprendizagem e atenção. A concepção cognitiva considera também o contexto social em que a interação leitor-autor, via texto, se dá. Nesta perspectiva, o conhecimento prévio do sujeito leitor (conhecimentos linguístico, textual e de mundo), que é construído nas interações sociais, ganha especial destaque. Dessa forma, quanto maior for o conhecimento partilhado entre autor e leitor, ou produtor e receptor, melhor será a compreensão (KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996a; SILVEIRA, 2005).

Compreender bem um texto, como explica Marcuschi (2008), não é uma atividade geneticamente natural, tampouco precede de ações individualmente isoladas do meio e da sociedade em que o leitor vive. Também não pode ser considerada apenas um ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. A compreensão exige habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura, interação e trabalho. Atividades como ler e escrever não são aleatórias nem voluntárias, mas resultado de vivências sociais e culturais. Para as autoras Koch e Elias (2006, p. 11), a leitura é definida como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

O leitor, ao interagir com o texto escrito, deve observar, além das informações textuais explícitas, suas experiências e conhecimentos pessoais diversificados. Isso porque a atividade leitora não se limita a considerar o sentido do texto como algo pronto, visivelmente expresso na sua superfície,

2 Convém esclarecer que, quando nos referimos a *processo cognitivo*, subentende-se que a cognição é, na realidade, cognição social, pois o que está em nossa mente é fruto da interação entre nossos dispositivos biopsíquicos e cerebrais e o meio social.

mas como um produto resultante do esforço do leitor a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade linguística presente no texto. Na realidade, além do conhecimento prévio, existem outros fatores que convergem para se alcançar a compreensão, como a contribuição das memórias de trabalho, de curto e longo prazo³ (IZQUIERDO, 1989, 2003; FIORI, 2008) diretamente envolvidas com o processamento da leitura.

Dessa forma, além desses fatores cognitivos apontados anteriormente, para que a interação entre leitor e autor, mediada pelo texto, aconteça produtivamente, o leitor pode e deve empregar operações mentais, ou estratégias de leitura⁴, que o auxiliam na compreensão do texto que lê. Essas estratégias, conforme Silveira (2005) e Kleiman (1989, 2002), variam desde um nível inconsciente (cognitivas – quando o leitor automatiza a leitura) até um nível mais consciente (metacognitivas – quando o leitor desautomatiza a leitura e passa a perceber e corrigir possíveis falhas na compreensão do que está lendo).

Além dos elementos cognitivos supracitados, Leffa (1996a) afirma que a ativação de esquemas mentais, ou construtos semânticos (*scripts e frames*) armazenados pelo leitor ao longo do tempo, permite ao leitor efetuar inferências que o ajudarão a compreender o que está lendo. Quanto a isso, queremos enfatizar que, de acordo com a Teoria dos Esquemas (TE), “a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor” (LEFFA, 1996a, p. 44).

A afirmação de que a TE influencia o processo de leitura e compreensão do texto escrito se justifica a partir do princípio de que cada ato de compreensão envolve o conhecimento prévio do leitor, e que a interpretação coerente de um texto é desenvolvida

por meio do processo interativo de combinação da informação textual com a informação que o leitor traz consigo sobre o assunto do texto. Por isso, ao lermos um texto conseguimos fazer inferências a respeito do assunto, estabelecendo uma relação de sentido entre as experiências subjetivas acumuladas ao longo da vida e a informação encontrada na superfície do texto.

Diante disso, a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu contexto de interação entre autor e leitor via texto; e para que essa relação seja estabelecida produtivamente, entra em ação uma importante estratégia de leitura – a inferência. Fazemos inferências a partir de conhecimentos e crenças que entendemos serem relevantes para alcançarmos uma compreensão mais aprofundada do que a mera decodificação literal do texto. Segundo Rodriguez (2004), para compreender um texto, o leitor deve realizar inferências baseadas na relação que se estabelece entre o seu conhecimento anterior e as informações textuais.

Muitos autores como Marcuschi (1985, 2008), Leffa (1996b), Kleiman (1992), Machado (2005), Silveira (2005), Tomitch (2008), dentre outros, enfatizam que esta estratégia (a inferencial) é essencial para se alcançar a compreensão leitora. E ainda, a inferência está presente na leitura da maioria dos textos, dos mais simples aos mais complexos, tanto para adultos como para crianças. Dessa forma, a compreensão da leitura exige que o leitor, em contato com as ideias do texto, as analise comparando-as com as informações que tem consolidadas em sua memória. Isso ocorre regularmente quando as informações aparecem de forma explícita no texto. No entanto, sabemos que muitas informações aparecem de forma implícita, ou seja, são *deduzidas* a partir de pistas textuais e da ativação do conhecimento prévio do leitor sobre o assunto abordado no texto. Essa habilidade de dedução é chamada de *inferência* ou *habilidade inferencial*.

Santos (2008), ao falar sobre o papel das inferências para a atividade de leitura e compreensão de textos, faz um apanhado de conceitos sobre inferências atribuídos a vários autores, dentre eles cita Goodman (1987) e Kleiman (1989), a partir dos quais se baseou para conceber a inferência como o resultado de uma estratégia cognitiva cujo

3 Por memória de trabalho entende-se a memória que mantém viva e intacta, durante alguns segundos, a informação que está sendo processada, sem deixar traços e sem produzir arquivos. Já a memória de curto prazo, também chamada memória de curta duração, é responsável por armazenar informações durante poucas horas; ao passo que a de longo prazo, como o nome sugere, armazena todos os nossos conhecimentos ao longo de nossa vida (KLEIMAN, 1989, 1992; LEFFA, 1996a).

4 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. São os sentidos atribuídos ao texto que levam o leitor à compreensão (SILVEIRA, 2005).

produto final é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Ou seja, inferir não é mais do que fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto, inferir é suplementar informação não verbalizada no texto (SANTOS, 2008).

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, segundo Machado (2010, p. 62), existe uma característica comum que se faz presente no momento de classificar as inferências, que é a “adição de informações ao texto feita pelo leitor ou ouvinte”. Também a esse respeito, Ribeiro (2011) afirma que, para classificar as inferências, existem pelo menos, três características básicas. A primeira está relacionada ao acréscimo de informação mediante o estímulo apresentado; a segunda refere-se às conexões estabelecidas entre o que se encontra textualmente explícito, com o objetivo de preencher lacunas de coerência; e a terceira diz respeito à experiência e ao conhecimento de mundo do leitor.

É importante enfatizar 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, conhecida como inferência conectiva. 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” (COS-CARELLI, 2003, p. 39), como também, o nível de conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto abordado no texto.

A partir dessas informações, podemos considerar como inferências simples aquelas que não exigem do leitor uma atividade cognitiva mais elaborada para resgatar uma informação presente nas entrelinhas do texto. Isso quer dizer que o reconhecimento de uma palavra pelo processo de sinonímia a partir do contexto e de pistas oferecidas pelo contexto, pode ser considerado uma inferência simples.

O leitor estará realizando uma inferência complexa quando envolver vários processos cognitivos ao mesmo tempo, ou seja, em situações de leitura e compreensão de textos que exigem do leitor o esforço em recuperar uma informação fornecida pelo texto a partir do uso do seu conhecimento de mundo e, em seguida, poder sintetizar as principais ideias de um texto para, por exemplo, responder a um teste de compreensão leitora com questões de múltipla escolha. Dessa maneira, é válida a afirmação de que a inferência é um processo indispensável para a compreensão de textos escritos, sejam eles simples ou complexos, bem como é uma ferramenta que pode ser utilizada tanto pelo leitor iniciante, quanto pelo leitor maduro; o que vai diferir é o grau de profundidade semântica relativa ao texto, dependente do quão abrangente seja o nível de conhecimento prévio do leitor. Vale ressaltar que, embora a construção de inferências seja fundamental para compreensão leitora do texto escrito, esse mesmo processo, porém, não é igual e linear para todo leitor; ou seja, varia de acordo com as experiências e conhecimentos prévios pessoais. Cada leitor produz suas próprias inferências “para possibilitar a compreensão do texto e que, depois de feitas são incorporadas à representação do texto como as outras proposições não inferidas” (COS-CARELLI, 2002, p. 9).

Evidencia-se, dessa forma, o caráter individual da produção de inferências que, por sua vez,

envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, capacidade de aprendizagem, de atenção e de inferenciação, entre outros. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 6) afirma que:

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo.

O processo inferencial, portanto, garante a organização dos sentidos atribuídos ao texto pelo leitor, cabendo a esse a responsabilidade de organizar as ideias apreendidas no texto e organizá-las coerentemente a partir da íntima relação estabelecida entre partes do texto e o contexto, mediado pelo exercício do conhecimento prévio e resgate das informações contidas na memória de longo prazo do leitor e organizadas em esquemas mentais cognitivos.

Assim sendo, convém frisar que, embora a pesquisa ora relatada tenha sido realizada em três escolas da rede pública estadual e em três escolas da rede particular de Maceió, a análise dos dados não foi feita em caráter comparativo entre os dois grupos de redes de ensino; mesmo porque o número de estudantes colaboradores não é equivalente. E, ainda, convém destacar que, de acordo com o objetivo geral da nossa pesquisa, foi dada maior evidência, nos comentários, às questões que envolviam o uso de inferências, consideradas por Marcuschi (1985) como uma das mais nobres estratégias de leitura e que pode variar muito em grau de complexidade, como nos afirma Coscarelli (2003).

3. A avaliação da compreensão de textos escritos e seus instrumentos

Avaliar a compreensão leitora é uma tarefa muito dificultada pela própria complexidade dessa habilidade, principalmente pelo fato de a leitura se realizar na mente das pessoas, envolvendo processos cognitivos, afetivos e psicológicos. Dada a complexidade desse fenômeno, não temos como, empiricamente, verificar, medir, avaliar diretamente a sua ocorrência. Por isso, temos que nos valer

de meios indiretos para avaliar o desempenho do leitor, utilizando instrumentos que evidenciem o seu comportamento de forma escrita ou falada. Nessa perspectiva, 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:

Avaliar a compreensão leitora envolve verificar qual é o conhecimento prévio do leitor em questão. Para preparar um instrumento adequado que possa mostrar o nível de compreensão leitora, devemos respeitar os limites do conhecimento prévio dos sujeitos que serão testados.

Tradicionalmente, os instrumentos mais utilizados na avaliação da compreensão de textos escritos são os questionários orais e escritos com perguntas de interpretação e de compreensão de textos. Tais procedimentos são comumente utilizados durante as aulas, geralmente apoiados em livros didáticos. Para a aferição de notas, esses procedimentos se repetem em formas de provas e testes.

A respeito da tipologia de questões sobre a atividade de compreensão de textos escritos, Marcuschi (2005), com base na análise de alguns manuais didáticos de várias séries do ensino fundamental, pontua algumas ações que ele considera como problemáticas em relação à natureza da referida atividade. Essas ações estão relacionadas à compreensão concebida apenas como atividade de decodificação, com buscas de informações explícitas no texto ou, ao contrário, perguntas que extrapolam o texto, indagações descontextualizadas e a pouca frequência de questionamentos que possibilitam reflexões críticas e expansão ou construção de sentido.

Dessa forma, os três instrumentos de pesquisa utilizados para verificar e analisar os níveis de compreensão leitora dos 178 estudantes colaboradores foram: um *teste de compreensão com questões de múltipla escolha* (TCQME), baseado nas orientações do GERI⁵ e contemplando alguns dos descritores da Prova Brasil/SAEB (BRASIL,

⁵ Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (Inep), órgão responsável pela elaboração e aplicação de avaliações nacionais em larga escala na educação brasileira, como a Prova Brasil.

2011). Para elaboração desse teste foram escolhidos dois textos adequados ao grau de conhecimento de um estudante leitor do nono ano. Esse teste era composto por dez itens, ou questões, sendo uma de acasalamento, e as demais compostas por um enunciado acompanhado de quatro distratores e um gabarito.

O segundo instrumento usado foi um *questionário pós-teste* (QPT), uma variação dos *protocolos verbais* (PV) que, segundo Tomitch (2008), ajudam o 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.

Por fim, o terceiro instrumento usado foi um teste *cloze*, ou texto lacunado, como é comumente conhecido, e que vem sendo utilizado por vários pesquisadores, a exemplo de Retorta (1995), Santos et al. (2002) e Borba (2007). Esse teste foi originalmente proposto por Taylor (1953, apud SANTOS, BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009) como um meio de avaliar a compreensibilidade e o grau de dificuldade de textos para falantes nativos da língua inglesa. A partir de então, muitas outras experiências vêm sendo realizadas em pesquisas relacionadas à compreensão do texto escrito.

A técnica *cloze* inicialmente proposta por Taylor consiste em lacunar um texto suprimindo uma palavra a cada cinco vocábulos, respeitando-se o primeiro e o último parágrafo. O leitor preencheria as lacunas para restituir o sentido completo do texto, respeitando o princípio de coerência textual interna, como nos confirmam Santos, Boruchivitch e Oliveira (2009). Na presente pesquisa, dada a versatilidade do *cloze*, o lacunamento se deu a cada sete vocábulos de um texto que versava sobre um tema já conhecido pelos estudantes colaboradores – a escassez de água. Dessa forma, esses estudantes se submeteram a dois testes *cloze*: o primeiro para conhecimento da técnica, contando com a nossa ajuda e orientação para encontrar a palavra suprimida; e o segundo para coleta de dados para a pesquisa, respondido individualmente.

4. A pesquisa realizada

A metodologia adotada na realização da pesquisa contou com uma relevante presença de dados quantitativos; entretanto, o estudo pode ser caracterizado como qualitativo e interpretativo, uma vez que a pesquisa qualitativa visa “analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado” (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Uma das características da pesquisa qualitativa e interpretativa consiste na seleção de dados pertinentes, cujos valores não residem neles mesmos, mas nos inúmeros resultados a que podem levar. Ademais, o rigor de uma pesquisa dessa natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e que os resultados alcançados não sejam generalizáveis (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Além disso, segundo Oliveira (2010, p. 24), “o processo interpretativo passa por três estágios: o descrever, o dar sentido ao dado e o argumentar”.

Como já foi informado, a pesquisa aqui relatada foi realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, com a finalidade de verificar o processo da compreensão leitora e o processo inferencial, abrangendo seis turmas do nono ano de seis escolas do município de Maceió, sendo três escolas da rede pública estadual e três da rede particular de ensino, totalizando 178 estudantes colaboradores (de 13 a 17 anos, a maioria meninas), provenientes de vários bairros da cidade de Maceió. Em geral, tratava-se de um público informante constituído por estudantes provenientes de camadas sociais distintas, desde a classe média baixa até a média alta.

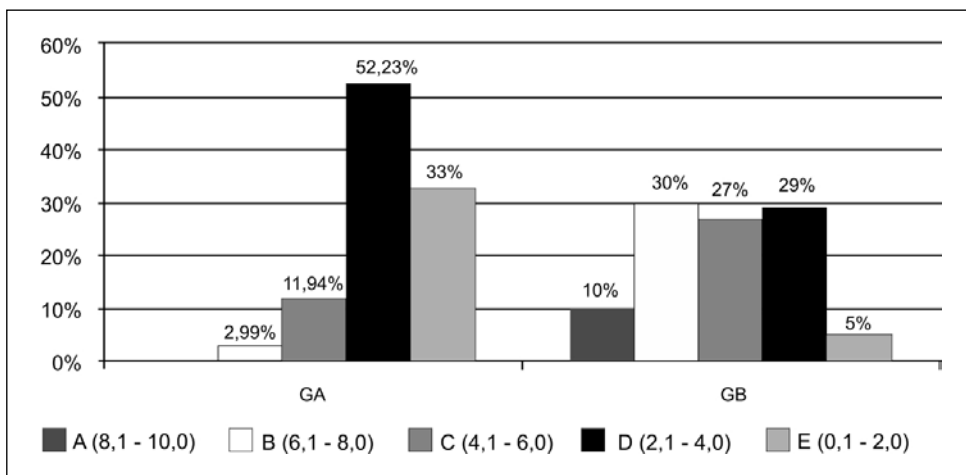
Os testes foram aplicados seguindo uma ordem metodológica conforme o objetivo que se pretendia alcançar com cada um deles. A data de aplicação dos testes, embora tenha variado em razão da quantidade de escolas colaboradoras e da realidade interna, respectivamente, aconteceu entre os meses de julho e agosto de 2012. É importante frisar que, por questões éticas, os nomes das seis escolas envolvidas e dos estudantes colaboradores foram preservados.

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 foi corrigido e pontuado (1,0 para cada uma das 10 questões), conforme uma tabela⁶ por nós 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 TCQME.

Dessa forma, o Gráfico 1 mostra o desempenho dos 178 estudantes colaboradores no primeiro teste de compreensão leitora, o TCQME. É importante ter presente que do número geral de estudantes colaboradores, 67 pertencem ao GA (grupo das escolas públicas) e 111 pertencem ao GB (grupo das escolas particulares).

Gráfico 1: Desempenho na compreensão leitora no teste TCQME – Maceió – 2013



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

A respeito dos resultados obtidos pelo teste TCQME, podemos fazer algumas considerações com relação às dificuldades detectadas. Primeiramente, atribuímos que uma das possíveis causas dessa dificuldade seja a falta de familiarização com esse tipo de teste. Isso foi corroborado pelas respostas ao questionário pós-teste (QPT), em que a grande maioria dos respondentes, nos dois grupos de escola, afirmou só ter contato com um teste do tipo TCQME nas provas. Em segundo lugar, quanto ao processamento da leitura, os dados revelaram que os estudantes colaboradores dos dois grupos de escola (GA e GB) demonstraram 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.

Relacionada a esse resultado está a confirmação da hipótese de que muitos estudantes do nono ano não conseguem compreender o que leem por não terem, possivelmente, superado o estágio de decodificação nos anos iniciais do ensino fundamental. O que nos leva a acreditar nisso é o fato de que esse tipo de dificuldade está ligada a uma leitura lenta e improdutiva, característica de um leitor aprendiz

⁶ A referida escala, elaborada pelos pesquisadores, 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).

que não chegou, ainda, ao nível de leitura que vai além do processo de decodificação (KATO, 1990; KLEIMAN, 2002).

Os resultados encontrados evidenciam também que muitos estudantes colaboradores encontraram dificuldade em realizar inferências que exigem do leitor o conhecimento de habilidades meta-linguísticas e a habilidade de realizar inferências episódicas⁷, 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).

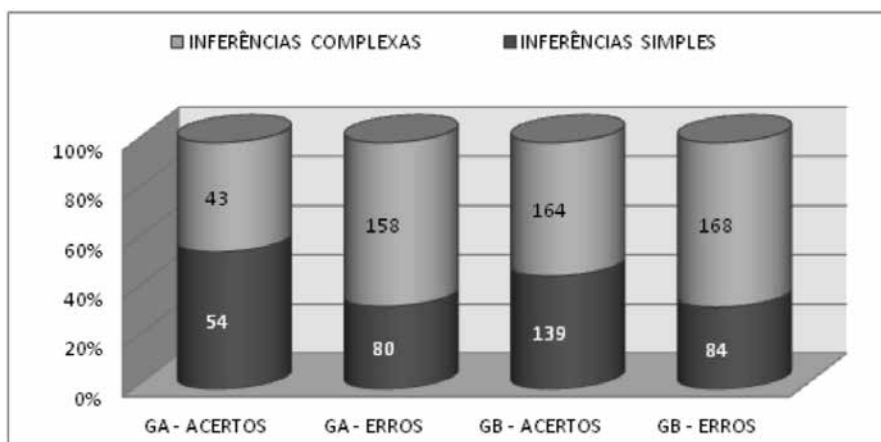
Considerando que os testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha são aplicados em larga escala no Brasil pelo SAEB, como a *Prova Brasil*, por exemplo, uma prática maior desse tipo de atividade de leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental ajudaria, consideravelmente, o desempenho de muitos estudantes nas práticas avaliativas de leitura em vários níveis. E, ainda, auxiliaria o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Seguramente, os estudantes leitores muito se beneficiariam, especificamente, com o desenvolvimento de estratégias inferenciais, visto que as “inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias

ou regras embutidas no processo” (MARCUSCHI, 2007, p. 94).

Os resultados obtidos pelo questionário pós-teste (QPT), além de evidenciarem a grave realidade dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escolas em relação à falta de regularidade de atividades leitoras com questões múltipla escolha, revelou, também, que a maior dificuldade desses estudantes consiste em concentrar-se na leitura e compreensão das ideias do texto. Todavia, embora os dados gerais do QPT tenham revelado pouca familiaridade dos 178 estudantes colaboradores desta pesquisa em testes com questões de múltipla escolha, vale ressaltar que o resultado do TCQME das turmas das escolas particulares aponta para algum domínio deste tipo de atividade, em virtude do razoável desempenho desse grupo no referido teste, especialmente a turma EB3⁸.

Depois disso, vejamos o Gráfico 2, com o resultado, por número de acertos e erros, do uso de inferências simples e complexas dos estudantes colaboradores das escolas públicas (GA) e das escolas particulares (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), e 07, 08 e 09 (complexas) do referido teste.

Gráfico 2: Uso de inferências simples e complexas no teste TCQME dos estudantes colaboradores do GA e do GB – Maceió – 2013



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

⁷ 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.

⁸ EB3 – Terceira turma da terceira escola da rede particular.

O Gráfico 2 nos mostra que o número de acertos dos estudantes colaboradores do GA no uso de inferências simples (aquelas que exigem um menor esforço de processamento da leitura, por envolver operações cognitivas mais simples) foi menor do que o número de erros. Quanto ao uso de inferências complexas (que exigem maior esforço cognitivo do leitor, por envolver diferentes graus de processamento e complexidade de operações cognitivas diferentes), esse mesmo grupo apresentou, também, um baixo resultado, ou seja, o número de acertos foi bem menor do que o número de erros.

Esse resultado é coerente com o desempenho das três turmas das escolas públicas no teste TCQ-ME, revelando, possivelmente, pouca prática de leitura, e com isso um baixo uso de estratégias de leitura produtivas, particularmente nesse tipo de teste que envolve diferentes graus de inferências.

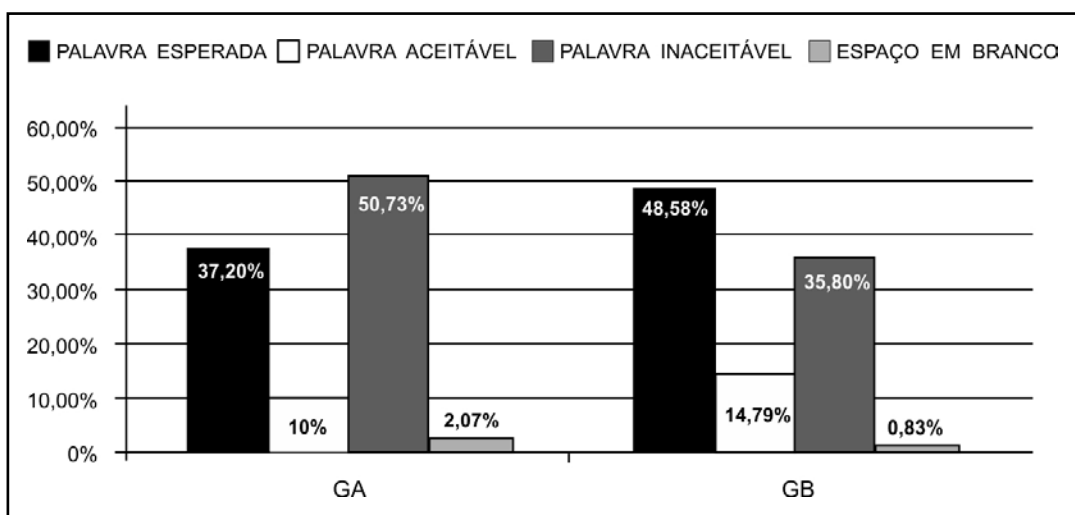
Com relação ao desempenho dos estudantes colaboradores do GB nesse primeiro teste, o resultado foi diferente do GA. No tocante ao resultado no uso de inferências simples pelos estudantes colaboradores do GB, conforme mostra o Gráfico 2, o número de acertos foi maior do que o número de erros. Com relação ao resultado do uso de inferências complexas por esse mesmo grupo, o número de acertos e de erros 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 este teste possibilita detectar, muitas vezes, o grau de experiências de leitura daqueles que a ele se submetem. 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, BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

É apropriado ressaltar que as habilidades exigidas pelo *cloze* não são as mesmas que outros tipos de teste de compreensão leitora exigem (LEFFA, 1996a). No entanto, a aplicação do teste *cloze* 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 no Gráfico 3, o resultado do desempenho dos dois grupos de escolas colaboradoras (GA e GB) no teste *cloze*.

Gráfico 3: Desempenho leitor no teste *cloze* dos estudantes colaboradores do GA e do GB – Maceió – 2013



Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Analisando o Gráfico 3, é possível visualizar que bem mais da metade dos estudantes colaboradores do GA preencheram 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. Mesmo somando-se esse resultado 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.

O Gráfico 3 demonstra também que o número de estudantes colaboradores do GB que conseguiram preencher as lacunas com a palavra esperada (palavra suprimida do texto), foi quase a metade (48,58%). O número daqueles que recorreram ao processo de sinonímia para preencher a lacuna com uma *palavra aceitável* foi baixo (14,79%); já 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, Boruchovitch e Oliveira (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 leitura⁹ podem ajudar o leitor do *cloze* a resgatar, com a ajuda do seu conhecimento prévio, tanto as informações globais do texto, quanto a compreensão local da palavra suprimida.

Convém acentuar que os movimentos *top-down* e *bottom-up* de processamento da compreensão leitora estão relacionados aos dois campos de preenchimento do *cloze* – o *campo dependente* (apoiado no microtexto) e o *campo independente* (baseado no macrottexto), conforme nos recorda Condemarin & Milicic et al. (1988 apud SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 51). Nesse sentido, quanto maior for o conhecimento sobre o tema abordado em um teste *cloze*, melhor será o desempenho do leitor para recuperar o sentido geral do texto, utilizando-se, por exemplo, do processo inferencial; isso, supostamente, ratifica o bom desempenho da turma EA3¹⁰ no preenchimento do teste *cloze*, evidenciando, dessa forma, um bom desempenho no uso dos movimentos *top-down* e *bottom-up*.

5. Considerações finais

Considerando as informações colhidas e analisadas durante a pesquisa, pudemos observar que os estudantes colaboradores das escolas públicas (GA) não se saíram muito bem no processo de compreensão leitora com o uso de inferências. Essa deficiência pode indicar uma falta de leitura significativa em que os estudantes pudessem exercitar o desenvolvimento de estratégias inferenciais em atividades de leitura em sala de aula. Afinal, a realização de inferências pelo leitor durante a ativi-

9 Com relação aos modelos de leitura, ou modelos de processamento da leitura, Silveira (2005) faz uma apresentação dos principais modelos teóricos de leitura, mostrando a existência de modelos em que predomina o processamento descendente (ou *top-down*), que processa predições progressivamente sobre pequenas unidades do texto, a exemplo dos modelos defendidos por Goodman (1976) e Smith (1989). Há também modelos ascendentes (ou *bottom-up*), defendidos por outros autores, a exemplo de Philip Gough (1976), que processam a leitura a partir de uma sequência linear – começando das letras para os sons, depois palavras, sentenças, até alcançar o significado. Há, ainda, modelos que defendem o uso dos dois processamentos (*bottom-up* e *top-down*), interativamente, a exemplo do modelo de Rumelhart (1977).

10 EA3 – Terceira turma da terceira escola da rede pública.

dade leitora permite e garante a organização do(s) sentido(s) que um texto pode apresentar.

Observamos, também, que o desempenho dos estudantes colaboradores das escolas particulares (GB), no mesmo tipo de atividade leitora promovida pela pesquisa, também não foi bom; embora esse grupo tenha apresentado um resultado diferenciado e um pouco melhor do que o das escolas públicas. Pressupõe-se que os estudantes colaboradores do GB também não realizavam regularmente atividades de compreensão leitora com o incentivo ao uso de estratégias eficientes de leitura, como a inferencial.

Convém lembrar, entretanto, que os universos de informantes dos dois grupos foram diferentes, embora o número de escolas tenha sido igual.

Diante do exposto neste artigo, podemos considerar a inferência como o “farol” do processo de compreensão leitora por permitir ao leitor ultrapassar a mera interpretação literal do texto e extrair novas informações a partir do que está escrito, evocando informações que devem ser adicionadas ao texto e, assim, completá-lo, seja no nível morfológico, sintático, semântico ou pragmático. O processo inferencial, portanto, é fundamental para se alcançar a compreensão leitora, visto que o leitor realiza inferências na proporção do seu conhecimento prévio, o que implica maior ou menor esforço cognitivo para inferir e alcançar a compreensão.

Além dos resultados da pesquisa apresentados, o caráter qualitativo deste trabalho nos possibilitou observar outros componentes importantes da realidade escolar pesquisada, como, por exemplo, o fato da escolaridade da grande maioria dos pais dos alunos das escolas públicas não ir além do ensino fundamental completo/incompleto, enquanto a maioria dos pais dos alunos das escolas particulares tinha curso superior completo. Foi verificada também uma considerável e preocupante evasão de alunos nas escolas públicas, por isso o número de estudantes colaboradores desse grupo foi bem menor do que aquele das escolas particulares. Curiosamente, percebemos, também, que as salas de aula das escolas públicas eram amplas e fisicamente mais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem do que as das escolas particulares.

Dessa forma, mediante o reconhecimento da importância do processo inferencial para a compreensão leitora e dos resultados do desempenho dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escolas (GA e GB), constatamos que ambos os grupos apresentaram não só pouca familiaridade com os tipos de testes de compreensão leitora usados por esta pesquisa, como também, apresentaram evidências de que exercitam poucas atividades significativas de leitura de textos escritos, embora essa habilidade esteja sendo amplamente avaliada em todo país por meio da Prova Brasil, com um resultado pouco satisfatório.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- BORBA, Valquíria Claudete Machado. Predibilidade de conjugações e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental. In: BORBA, Valquíria Claudete Machado; GUARESI, Ronei (Org.). **Leitura**: processos, estratégias e relações. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 8-43.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil 2011 - **Primeiros resultados**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: set. 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 1 CD-ROM.
- _____. **Inferência**: afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.
- FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas**. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GOODMAN, Keneth. O processo da leitura – considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FER-

- REIRO, E.; PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita** – novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.
- _____. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDDEL, R. **Theoretical models and processes of reading**. Newark (DEL): International Reading Association (IRA), 1976. p. 497-508.
- GOUGH, Philip B. One second of reanding. In: SINGER, H.; RUDDEL, R. **Theoretical models and processes of reading**. Newark (DEL): International Reading Association (IRA), 1976. p. 509-535.
- IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n° 6, p. 89-112, maio/ago. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2012.
- _____. **Questões sobre memória**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- _____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- LEFFA, Wilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996a.
- _____. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2012.
- MACHADO, Marco Antônio Rosa. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- _____. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial**. Anápolis, GO: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2010. (Coleção Olhares)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: **Leitura: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 4, p. 1-14, 1985.
- _____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Compreensão textual como trabalho criativo**. Unesp, 2007. Disponível em: <acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.
- OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, ES, n. 4, p. 22-27, jan./jun. 2010.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 10-22.
- RETORTA, Miriam Sester. Multiple-choice and *cloze* procedures in reading tests: what do they really measure? **The ESP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 127-154, 1995. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fespp%2Farticle%2Fdownload%2F9393%2F6966&ei=X-6UUY5HherQAbSYgOgJ&usq=AFQjCNHP8qRmCfPvSNHNkeIyqK8vO_1MAG&sig2=8FRU3uikL6U2Il6MJ2NFg>. Acesso em: 15 maio 2013.
- RIBEIRO, Ariella Fornachari. **A utilização de inferências visuais na elaboração do discurso oral de indivíduos normais e indivíduos com lesão de hemisfério direito**. 2011, 165 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez. **Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.
- RUMELHART, David E.; ORTONY, Andrew. The representation of knowledge in memory. In: ANDERSEN, Richard. et al. (Ed.). **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (Org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Et al. O teste de *Cloze* na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégicos de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

Recebido em: 06.01.2014

Aprovado em: 07.03.2014