



Os estudos em inferência e os níveis de leitura em atividades de livros didáticos de Língua Portuguesa

Diego da Silva Vargas¹

PPG em Letras Vernáculas/UFRJ (Bolsista CNPq)

Resumo: Este trabalho forma parte de uma pesquisa mais ampla que busca discutir a capacidade dos livros didáticos de língua portuguesa utilizados em escolas brasileiras em trabalhar qualitativamente com as inferências geradas por estudantes ao interagirem com as atividades de leitura neles contidas. Para isso, utiliza-se de um aporte teórico interdisciplinar focado nos estudos em cognição: Psicologia Cognitiva (VIGOTSKI, 2008), Psicolinguística (APPLEGATE et al., 2002; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, 2003; KATO, 1990; KLEIMAN, 2001, 2010), Linguística Cognitiva (FAUCONNIER e TURNER, 2002), e os estudos em Cognição Situada (SINHA, 1999). Entende-se o livro didático como um objeto semiótico formador de identidades cognitivas, que institui cognitivamente o aluno como um ser passivo e reprodutor. Por meio de um estudo de caso, pretende-se aqui mostrar que a validação e um trabalho qualitativo com as inferências geradas pelos alunos em atividades de leitura poderia ser uma mudança nessa visão de ensino, entendendo o aluno como sujeito ativo no processo. Este trabalho se organiza da seguinte maneira: inicialmente, levanta-se uma pequena discussão sobre a função que o livro didático assume em sala de aula e na formação de aprendizes por meio da escola; posteriormente define-se a visão teórica sobre o processo de geração de inferências aqui adotada para, em seguida, analisarmos as atividades de leitura apresentadas em um livro didático específico e, por fim, como os alunos se comportam cognitivamente ao interagirem com essas atividades.

Palavras-chave: livro didático, inferência, cognição.

Abstract: This work forms part of a broader research that aims to discuss the ability of portuguese language textbooks used in Brazilian schools in working with inferences generated by the students when they interact with the reading activities contained therein. For this, we use a theoretical approach is focused on interdisciplinary studies in cognition: Cognitive Psychology (VIGOTSKI, 2008), Psycholinguistics (APPLEGATE et al. 2002; FULGÊNCIO and LIBERATO, 1996, 2003; KATO, 1990; KLEIMAN, 2001, 2010), Cognitive Linguistics (FAUCONNIER and TURNER, 2002), and studies on Situated Cognition (SINHA, 1999). It is understood the textbook as a semiotic object forming cognitive identities, establishing cognitively the student as a passive and reproductive subject. Through a case study, we intend to show here that the validation and qualitative work with the inferences generated by students in reading activities could be a change in this view of education, understanding the learner as an active subject in the process. This paper is organized as follows: initially, rises a short discussion about the function assumes that the textbook in the classroom and training of apprentices through the school, then defines the theoretical view on the process of generating inferences to adopted here, then look at the reading activities presented in a textbook specific and, finally, how students behave when interacting cognitively to these activities.

Keywords: textbook, inference, cognition.

¹ dsvargas04@yahoo.com.br



1. Introdução

Desde a década de 80, quando o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa pareceu tomar força no Brasil, várias são as pesquisas e os trabalhos desenvolvidos no meio acadêmico que denunciam a precariedade do ensino de leitura na escola brasileira. Entretanto, no cotidiano escolar, poucas foram as transformações, frutos desse trabalho, que efetivamente contribuíram para uma melhora na qualidade desse ensino. Parece haver um abismo intransponível que separa esses dois mundos e, mesmo com a academia voltando, cada vez mais, seus olhos para a escola, no que diz respeito especificamente à leitura, ainda não se pode ver o desenvolvimento de uma grande maioria de reais leitores na escola, em especial, na escola pública brasileira.

Levando em conta essa complexa situação, este trabalho busca contribuir para a luta por uma efetiva mudança dessa realidade. Dessa forma, pretende-se, em um sentido micro, entender a inferenciação em leitura e, em um sentido macro, problematizar o ensino de leitura que hoje se propaga pelas escolas brasileiras. Acredita-se que, assim, por meio do estudo das inferências, possa-se trazer qualidade à discussão sobre o ensino de leitura, uma vez que se trata de um construto cognitivo capaz de definir um processo de leitura maduro, no qual leitor e texto interagem para a construção do sentido.

O foco deste trabalho está no livro didático de Língua Portuguesa, pois se considera que este seja um importante objeto capaz de transformar efetivamente a realidade descrita anteriormente, principalmente, pelo papel regulador que, cada vez mais, vem assumindo na sala de aula, instituindo papéis e controlando currículos e interações em sala de aula. Dessa forma, postula-se que se os livros didáticos dialogassem mais com os resultados alcançados nas pesquisas acadêmicas e se voltassem efetivamente para a mudança dessa realidade, talvez, as transformações pudessem começar a ocorrer.

Dessa forma, este trabalho se organiza da seguinte maneira: inicialmente, levanta-se uma pequena discussão sobre a função que o livro didático assume em sala de aula e na formação de aprendizes por meio da escola; posteriormente define-se a visão teórica sobre o processo de geração de inferências aqui adotada para, em seguida, analisarmos as atividades de leitura apresentadas em um livro didático específico e, por fim, como os alunos se comportam cognitivamente ao interagirem com essas atividades. Para isso, utiliza-se de um aporte teórico interdisciplinar entre os estudos em cognição: Psicologia Cognitiva (VIGOTSKI,



2008), Psicolinguística (APPLEGATE et al., 2002; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, 2003; KATO, 1990; KLEIMAN, 2001, 2010), Linguística Cognitiva (FAUCONNIER e TURNER, 2002), e os estudos em Cognição Situada (SINHA, 1999).

2. O Livro Didático como objeto semiótico

No que diz respeito à pesquisa sobre materiais didáticos no Brasil, Batista (2003) aponta que tais estudos se iniciaram por volta dos anos 60, e foram se ampliando até alcançarem um papel de destaque nos dias de hoje. Segundo o autor, em sua maioria, esses estudos focam em dois grandes aspectos: seus conteúdos e suas insuficiências metodológicas. Este trabalho, portanto, baseia-se nesse legado histórico para aprofundar-se – ou iniciar um aprofundamento – nas consequências cognitivas do uso desses materiais em um espaço essencialmente institucionalizado como é o espaço da sala de aula, uma vez que se percebe que pouco se fala sobre esse aspecto tão fundamental, que, inclusive, define a visão de aprendiz e de leitura que a escola deseja construir com seus alunos.

Assim, entende-se, com base em Vigostski (2008) e Sinha (1999), o livro didático como um objeto semiótico formador de identidades cognitivas. Sob essa perspectiva, entende-se que o aprendiz aprende a atuar como aprendiz em contextos culturais e institucionais específicos, por meio de experiências reais de aprendizagem que o guiam nesse processo. Além disso, os objetos materiais passam a assumir o papel de ferramentas para o pensamento e mediadores semióticos do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, contribuindo para o posicionamento do aprendiz em determinada situação de aprendizagem.

Dentro da sala de aula, o principal objeto que vem atuando nesse sentido é o livro didático. Desde os anos 60, o livro didático vem assumindo o papel de regulador das interações em sala de aula e controlador do currículo escolar. A esse tempo, houve um aumento do número de matrículas, derivado de um projeto governamental de popularização das escolas, ampliando-se o sistema escolar, especialmente, o público (SOARES, 1997).

Consequentemente, tornou-se necessária uma política de ampliação também do número de professores, que nem sempre estavam capacitados a assumirem essa posição. As condições de formação e de trabalho dos professores também foram deteriorando-se ao longo dos anos e o livro didático passou a ser encarado como um manual de conteúdos a serem



transmitidos e de exercícios a serem aplicados em sala de aula (GERALDI, 2003; BATISTA, 2003; GALVÃO e BATISTA, 2009):

Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material (GERALDI, 2003, p.117).

Por outro lado, o Livro Didático passou a se tornar também referência, muitas vezes exclusiva, teórica para a formação continuada e informação do professor que já está atuando em sala de aula (BATISTA, 2003; LERNER, 2004) e é justamente por essa razão, acredita-se que, se novas visões sobre o ensino de leitura são incorporadas aos livros didáticos, podemos vivenciar mudanças concretas no desenvolvimento de bons leitores por meio de um trabalho escolar.

Além disso, não se pode negar que, em nossa sociedade, muitas vezes o livro didático acaba funcionando como principal instrumento de letramento, sendo o único meio de acesso sistemático à cultura escrita (PERINI, 1988; ROJO e BATISTA, 2003; GALVÃO e BATISTA, 2009). Portanto, não se pode continuar ignorando a sua importância e seu papel na estruturação da cognição do aluno, enquanto aprendiz que aprende a lê-lo, nos termos postos por Sinha (1999), especialmente, se levamos em conta o caráter de verdade que tudo que neles se encontram assumem.

Vigotski (2008, p.49) defende a noção de que um instrumento só é utilizado pelo homem se se consegue conceptualizar as funções do objeto e o objetivo a ser alcançado por meio dele simultaneamente: “mesmo o melhor instrumento para a solução de dado problema não será utilizado pelo chimpanzé se ele não puder vê-lo ao mesmo tempo, ou quase ao mesmo tempo, que o objetivo”. Portanto, o objetivo para o uso dos livros didáticos em sala de aula, também passa a ser percebido/conceptualizado pelo aprendiz que está em interação com ele. Dessa forma, entende-se que o livro didático ensina também o aprendiz a se comportar como aprendiz, a constituir sua identidade cognitiva de aprendiz, sendo ele o objeto que guia a estruturação da aprendizagem do aluno no espaço escolar.

A Escola é hoje entendida como o espaço das certezas, não havendo espaço para dúvidas (GERALDI, 2003). Tudo é produto e os processos são desconsiderados. Tal visão é reproduzida por meio dos livros didáticos e acaba conceptualizada pelo aluno, que acaba por



aprender que é assim que o conhecimento se constrói. Os professores, guiados pelos livros didáticos, concretizam essa concepção ao explicar os conteúdos a serem transmitidos e ao corrigirem as tarefas ali postas.

Assim, os livros didáticos contribuem, primeiramente para uma separação entre os que executam o trabalho didático em sala de aula – os professores - e os que pensam esse trabalho – os autores dos livros didáticos. Consequentemente, assumem também o papel de formador de identidades cognitivas do professor e do aluno, em sala de aula: o professor posto como sujeito-ensinante e o aluno posto como sujeito-aprendiz. Porém, ambos se colocam como sujeitos-reprodutores, e não produtores de um conhecimento que deveria ser construído conjuntamente em sala de aula.

3. Por uma concepção cognitivista de inferência

Sabe-se que várias são as visões de inferência adotadas nas mais diversas linhas teóricas, que em muitos aspectos convergem entre si, porém em outros divergem em aspectos fundamentais. Acreditando que a visão de inferência adotada depende da visão de ser humano, de mente e de língua assumida, parte-se, neste trabalho, de uma concepção derivada dos estudos psicolinguísticos sobre o processamento da leitura (KATO, 1990; KLEIMAN, 2001, 2010; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, 2003), para, então, aprimorá-la por meio da noção de mesclagem conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002).

Sob essa perspectiva, a compreensão de textos passa a ser entendida como uma atividade que envolve múltiplos processos cognitivos de ordem superior, tais como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise, o que justificaria o nome de “faculdade”, dado anteriormente ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender (KLEIMAN, 2001, 2010).

Assim, a leitura passa a ser encarada, então, como um processo e não como um produto. Dentro de um estudo que busca sua base teórica nos estudos em cognição e, especialmente, considerando-se a noção de significado construída a partir do desenvolvimento da Linguística Cognitiva, tal assunção se torna essencial para o desenvolvimento e o entendimento do trabalho que aqui se apresenta. Como afirmado por Sinha (1999), geralmente as investigações semânticas veem o significado como construído de forma estática



e posto *a priori* para sua utilização no discurso. Daí deriva a elaboração de atividades de leitura que veem a compreensão do aluno como produto a ser avaliado.

Por outro lado, dentro de uma perspectiva cognitivista, o significado passa a ser visto como construído *on line* e *real time*, na interação, de forma dinâmica, negociada e ajustada. Dessa forma, podemos conceptualizar uma nova visão sobre as atividades escolares de leitura, entendida como um processo de construção de significados, no qual leitor e texto assumem o mesmo papel relevante para que, juntos, interativamente e de forma situada, construam o significado.

Historicamente, pode-se situar os estudos sobre o processamento da leitura em duas posições teóricas opostas, correspondentes aos dois tipos básicos de processamento da informação: top-down ou descendente e bottom-up ou ascendente. Posteriormente, funda-se uma terceira visão sobre o processamento da informação, proposta por Rumelhart e McClelland (1982), ao defenderem a existência de um processamento interativo – *top-down* e *bottom-up*. Assim, entende-se que a compreensão de um texto ocorre por meio de uma complexa interação de sistemas, pois exige a recuperação de conhecimentos prévios em interação com o que se recebe do texto.

Sob essa perspectiva, a inferência pode ser concebida como resultado da interação entre esses conhecimentos, uma vez que se acredita que o leitor utiliza a informação não visual, ou seja, o conhecimento prévio que se encontra estocado em sua memória de longo prazo, e que é ativado no momento da leitura, para fazer previsões e, principalmente, para inferir – “deduzir certas informações não explícitas no texto, e que são importantes para que ele possa conectar as partes do texto e chegar, enfim, a uma compreensão coerente e global do material lido” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003, p.27).

Assim, “a inferência pode ser considerada a maior contribuição cognitiva do leitor. Sem perceber, o leitor está inferindo, isto é, adequando representações mentais” (GUEDES, 1999, p.31). Portanto, para o entendimento de um texto, torna-se necessário que o leitor tenha em sua memória de longo prazo informações dadas suficientes a serem ativadas no estado de consciência, de modo que se possa haver um bom aproveitamento do que surge como informação nova: “a nossa compreensão não só de textos, mas da realidade como um todo, está condicionada à nossa experiência anterior” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003, p.86):

Qualquer que seja o modelo processual proposto, ele deverá reconhecer a relação de mão dupla entre a pessoa que cogniza e o universo à sua volta, num fluxo contínuo de informação em ambos os sentidos, e não supor que o ser humano apenas recebe



passivamente as informações, sem atuar sobre a construção do significado (GERHARDT, 2010, p.256).

É por isso que Kleiman (2010) entende a compreensão de texto como um processo que se define essencialmente pela utilização do conhecimento prévio: “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2010, p.13). A autora entende a utilização do conhecimento prévio como tão fundamental que chega a afirmar: “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2010, p.13). Como conhecimento prévio, entende-se aqui o “conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura, e que toma parte no movimento descendente de fluxo informativo” (GERHARDT et al., 2009), ou seja toda a informação que o leitor tem armazenada em sua memória de longo prazo e que é ativada, no estado de consciência, no momento da leitura.

Considera-se, portanto, que a geração de inferências se trata de um processo cognitivo básico de significação. Como afirma Kato (1990, p. 6): “o reconhecimento das formas será em grande parte determinado por processos inferenciais e de predições ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor”. Com relação a isso, Fulgêncio e Liberato (1996) identificam os dois processos que dependem da informação não visual: a previsão, que acelera e facilita a leitura e a inferência, que completa o texto e possibilita a sua compreensão.

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003, p.28).

Dentro dessa visão, derivada dos estudos em psicolinguística, a inferência passa a ser definida como o “processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003, p. 29). Consequentemente, tem-se a geração de novos conhecimentos por meio da articulação entre as informações do texto e o conhecimento prévio, pois o leitor sempre busca o sentido do texto, dependendo sempre da ativação do conhecimento prévio de que dispõe, já que é impossível a explicitação de toda a informação necessária.

Dentro da teoria construída pela Linguística Cognitiva, podemos indicar que o conhecimento prévio se encontra organizado, na mente da pessoa, em saberes acumulados e



se relacionam e se manifestam na interação por meio de saberes processuais, que permitem a utilização desses saberes para a formação de outros. Dessa forma, se permite a organização de toda significação presente na memória de longo prazo, bem como a conceptualização de novas informações, que vão se integrar aos saberes estocados, como já dito, podendo somar-se a eles ou mesmo modificá-los. Num ato de leitura, portanto, o leitor integra a informação recebida do texto aos seus saberes acumulados, por meio de processos cognitivos diversos.

A essência dessa processualidade que constrói a interação e já apontada pelos estudos em psicolinguística, estaria, sob a ótica da Linguística Cognitiva e conforme estamos postulando aqui, na noção de mesclagem (ou integração conceptual) (FAUCONNIER e TURNER, 2002). A mesclagem pode ser entendida como um processo cognitivo que, por excelência, permite a construção interativa do significado por meio de elementos já existentes. Acredita-se que, ao longo de uma atividade de leitura, então, ocorrem os processos de integração conceptual entre diferentes elementos, no decorrer da interação, permitindo a formação de novos significados.

Assim, podemos associar o processo de inferência a esse importante processo cognitivo, definido como um processo de projeção interdominial, do qual participam dois ou mais espaços mentais, que funcionam como inputs, e assim, por meio da projeção seletiva, se obtém um terceiro espaço (espaço-mescla). O espaço-mescla herda estruturas parciais dos inputs, mas tem uma estrutura própria, não sendo simplesmente a soma das partes e, a partir de sua constituição. Tal processo é a base do raciocínio humano, que se dá sempre como fruto de inferências situadas.

Dessa forma, é possível se estabelecer uma relação clara entre as duas teorias com as quais se está trabalhando ao longo deste texto, uma vez que, se a Psicolinguística enxerga o ato de leitura como resultado da interação entre conhecimento prévio e informação nova, dentro de uma ótica derivada da Linguística Cognitiva, a leitura passa a ser vista, então, como um ato de sucessivas mesclagens entre o conhecimento prévio (organizado em saberes estáveis e ativado na interação com o texto por meio dos espaços mentais) e a informação nova recebida do texto (que também se organiza em espaços mentais). Assim, o resultado dessa interação se encontra nos sucessivos espaços mescla que vão se formando para a construção da significação do todo que é conceptualizado.



4. Um estudo de caso

Com base na teoria exposta acima, segue-se o texto com a apresentação de um estudo de caso desenvolvido por meio da aplicação de uma atividade de leitura contida no livro “Português: Linguagens” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009) com duas turmas de nono ano de duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se apenas de uma das atividades contidas em apenas um dos livros analisados ao longo de uma pesquisa mais ampla do qual esse trabalho faz parte. Dentre os livros selecionados, por meio de relatos de experiência de diversos professores e pelo conhecimento da rede local de ensino, sabe-se que se trata do mais usado e preferido pelos professores, tanto em escolas públicas como em particulares.

Inicialmente, realizamos uma análise qualitativa interna das atividades de leitura apresentadas pelo livro didático em estudo, avaliando como o trabalho com cada texto do livro se desenvolve, mas também buscando o desenvolvimento de uma análise comparativa entre as atividades do livro, no sentido de avaliar como progridem ao longo do livro. Para isso, nos baseamos no protocolo de avaliação de atividades de leitura apresentado em Applegate et al. (2002). Os autores definiram quatro níveis de leitura que uma questão pode exigir: o nível literal, que exige apenas a seleção de informações explícitas no texto; o baixo e o alto nível inferencial, que exigem a articulação entre conhecimento prévio e texto em maior ou menor proporção, e os “response item”, questões que buscam levar o aluno a fazer julgamentos sobre o texto, utilizando-se do próprio texto para justificar seu pensamento.

Analisando-se o livro “Português: Linguagens”, nota-se que para as atividades de leitura, ele apresenta uma seção denominada “Estudo do texto”, composta de quatro subseções: “Compreensão e Interpretação”, “A linguagem do texto”, “Leitura expressiva do texto” e “Trocando ideias”. Para a análise mais ampla do livro, foram selecionadas as subseções “Compreensão e Interpretação” e “Trocando ideias”, uma vez que são as que efetivamente desenvolvem um trabalho de leitura dos textos, de modo escrito e oral, respectivamente.

Ao longo do livro, nota-se um predomínio de questões de nível literal e de baixo nível inferencial. Também se apresentam questões de alto nível inferencial, porém elas não guiam o aluno na explicitação de seus processos inferenciais e, apesar de possibilitarem um trabalho inferencial com a leitura dos textos, o que se observa nos gabaritos apresentados é que ou se aceita qualquer resposta como possível ou aferra-se a uma única possibilidade de leitura do



texto – a do autor do livro didático. De fato, não há uma interação entre os saberes trazidos pelos alunos (validados pelo gabarito ao indicar como resposta “Resposta Pessoal”) e os saberes validados pelo Livro Didático, exemplificados pelas respostas únicas apresentadas pelo gabarito das questões.

A atividade aplicada foi selecionada por acreditar-se que os temas apresentados no texto que a motivou contribuiriam para a geração de diversas inferências – e de qualidade – pelos estudantes, por tratarem de temas que poderiam mais facilmente ser de seu interesse e sobre os quais apresentariam, a princípio, um conhecimento prévio vasto. As questões de leitura apresentadas na atividade foram classificadas inicialmente em três categorias mais amplas: (a) de nível literal, (b) de nível inferencial, (c) de opinião. Questões que exigissem um conhecimento de metalinguagem ou uma reflexão metalingüística, que não necessariamente dependessem da leitura do texto, ou questões de múltipla escolha não foram consideradas.

Foram classificadas como questões de nível literal aquelas cujo gabarito apontam para informações apresentadas explicitamente nos textos ou mesmo para citações de trechos do texto. Na categoria das questões de nível inferencial, foram agrupadas questões de baixo e de alto nível inferencial e questões “response item”, segundo a classificação de Applegate et al. (2002), ou seja, questões que, de alguma maneira, exigem, por parte dos estudantes, a explicitação de algum processo inferencial, fruto da mescla entre conhecimento prévio e informações obtidas pela leitura do texto. Por fim, foram consideradas questões de opinião aquelas que não exigem, para sua resposta, qualquer reflexão sobre o texto lido, ativando apenas alguma espécie de conhecimento prévio dos estudantes ou julgamentos de valor, sem base na leitura do texto, que passa a funcionar como pretexto para discussões que independem de sua existência.

As respostas dadas pelos alunos, por sua vez, foram classificadas em cinco categorias: (a) resposta literal, (b) ativação de conhecimento prévio, (c) resposta inferencial, (d) resposta em parte literal, em parte inferencial, (e) respostas que expressam o não entendimento completo da questão, seja por apresentarem respostas sem justificativa (quando a questão exigia), seja por serem respostas em branco, ou mesmo pela explicitação, nas palavras dos alunos, do não entendimento do que se pedia na questão.

Cabe lembrar que, sob a ótica adotada, não é possível acreditar em uma leitura sem inferências. Portanto, não seria coerente se, neste trabalho, considerássemos possível e real a possibilidade de uma leitura literal de um texto, como pode sugerir a categoria (a) ou que



informações trazidas pelo texto fossem completamente ignoradas, como pode sugerir a categoria (b). Na verdade, ao estipular essas categorias, aponta-se para o que foi ativado pelo estudante, uma vez que esse dado revela a concepção de leitura que ele construiu ao longo de seus nove anos escolares.

Nesse sentido, essas respostas não contribuem para o entendimento do processo de geração de inferências desenvolvido nas mentes dos estudantes, tampouco significa que não tenham sido geradas inferências diversas ao longo da leitura dos textos, porém contribuem para o entendimento do problema essencial desse trabalho – o fato de alunos gerarem inferências em atividades de leitura, mas serem incapazes de reconhecer o conhecimento que constroem.

O texto lido pelos alunos encontra-se a seguir:

Aos jovens

Danuza Leão, Folha de São Paulo, 13/3/2005

Você, que tem 20, 30 ou 40 anos, fique alerta: essa idade vai passar, e mais depressa do que imagina.

Não perca tempo, por favor, sofrendo porque a mãe ou o pai sei lá o quê.

Nada importa: quem tem 25 anos deve aproveitar a vida a cada segundo. Talvez seja inútil dizer isso, porque quem tem 25 anos não ouve os mais velhos, mas é muito bom ter 25. Não importa se o dinheiro está curto, se foi abandonada pelo namorado, se o futuro é incerto. Nessa idade, não há futuro certo ou incerto, há muito mais: há futuro.

Aproveite: se estiver triste em casa nesse domingo, sem amigos, nem amores nem dinheiro, pense: sou jovem, tenho uma vida pela frente. Isso é melhor que todas as glórias do mundo, só que ninguém diz isso aos que têm 25. A mim, ninguém nunca disse.

Não dizem talvez por inveja; é mais fácil mostrar que a vida é dura, que é preciso estudar, trabalhar – o que também é verdade; mas ninguém pega uma menina ou um garoto de 25 anos pelos ombros, sacode, e diz: “Você tem 25, não se esqueça disso um só minuto, viva sua juventude. Aproveite e viva, porque ela vai passar”.

E passa. Não que aos 50 não se tenha outras alegrias, outras compensações; mas saber que os de 25 não se dão conta do que estão vivendo é quase revoltante. Seria preciso que eles pensassem, de hora em hora, a cada minuto: tenho 25 anos.

Nessa idade não temos obrigação de nada, a não ser de sermos felizes. Se o time perdeu o campeonato, se os juroz estão altos, se o Waldomiro não foi preso, olhe para seu joelho, bote uma saia bem curta e vá dar uma volta no quarteirão. Coma um sanduíche bem engordativo, beba um refrigerante não diet, deite num banco de praça, de preferência debaixo de uma árvore, e olhe o céu através das folhas, mais lindo do que a mais linda renda francesa. E respire fundo, muito fundo, pensando em tudo que pode e ainda vai fazer durante muito tempo, isto é: qualquer coisa.

Ache graça em tudo, ria de tudo. O dinheiro está curto, o namorado sumiu, a melhor amiga fez uma falseta? E daí? O dinheiro pode pintar, namorado é o que não vai faltar, e a amiga, esqueça. Tome um sorvete de casquinha, pegue aquele biquíni do ano passado – o único que você tem – vá para uma praia, e, quando mergulhar, tenha



a consciência de que não existem diamantes nem rubis que façam alguém mais feliz do que a sensação de mergulhar no mar.

Quando, à noite, for para a cama com sono, pense na felicidade que é botar a cabeça no travesseiro e dormir sem precisar de comprimido para esperar o sono vir; e, quando acordar e se olhar no espelho, pense em outra felicidade, que é não ter que pintar o olho, botar um blush nem fazer uma escova, pois, por menos bonita que você seja, sempre se é linda aos 25 anos.

E, se alguma coisa te aborrecer, tire da cabeça e pense: “sou jovem, e isso ninguém pode tirar de mim”.

E viva, sonhe, e seja feliz, porque um dia a juventude vai passar, e será uma tristeza se você não tiver aproveitado todos os minutos dela, ou os de quando tiver 30, 40, 50, 60, 70, 80, ou 90.

Para que nunca passe pela sua cabeça a pior de todas as coisas: “Eu não aproveitei a minha vida”.

5. Geração de inferências em questões de leitura

As questões de leitura formuladas pelos autores do livro didático para esse texto apresentam um caráter diversificado. Duas questões foram descartadas: uma, por exigir o conhecimento de metalinguagem e uma reflexão metalinguística e outra, por ser de múltipla escolha. Dentre as analisadas, contando-se os sub-itens, cinco foram classificadas como exigindo um nível literal de leitura, seis foram consideradas questões que exigissem algum tipo de inferência para serem respondidas e uma questão foi classificada como exigindo, em parte, uma resposta literal e, em parte, uma resposta inferencial.

De um total de 648 respostas dadas para todas as questões nos 54 questionários aplicados, 407 (63%) foram classificadas como inferenciais, 143 (22%) como literais, e 98 (15%) revelaram o não entendimento, ao menos parcial, das questões apresentadas. Podemos dizer, assim, que a hipótese inicial de que o texto propiciaria a geração de inferências diversas foi confirmada, especialmente, se observarmos, como se verá mais a frente, a diversidade de respostas apresentadas pelos alunos para as mesmas questões, o que também revela o caráter inferencial de qualquer leitura.

Para a análise desenvolvida neste trabalho, selecionamos duas questões:

Questão 3b: O que ela parece pensar a respeito do modo como o jovem leva a vida? Justifique sua resposta com o trecho do 6º parágrafo.

Gabarito: Ela pensa que os jovens não tem consciência de que são jovens, pois se ressentem de qualquer coisa que acontece, ficam tristes e acabam não aproveitando o melhor momento da vida, como justifica o trecho “os de 25 não se dão conta do que estão vivendo”.



A questão se coloca como sendo inferencial e, inclusive, poderia ser considerada uma questão “response item”, uma vez que exigiria do aluno um julgamento sobre o texto lido, com base em seu conhecimento prévio e nos dados apresentados pelo texto. Entretanto, a justificativa pedida para explicar o raciocínio elaborado pelo estudante não estimula a articulação entre texto e conhecimento prévio que fundamentaria tal julgamento e o que se vê no gabarito é uma paráfrase de algo que está explícito no texto.

Das 54 respostas analisadas, 29 (54%) foram consideradas inferenciais, 11 (20%) remeteram à linearidade do texto e 14 (26%) revelam o não entendimento da questão.

Em relação às respostas literais, a grande maioria expressou que acredita que a autora vê como revoltante o modo como o jovem leva a vida, selecionando um trecho do texto em que a autora explicita esse pensamento:

- 3 – De modo revoltante. (...) mas saber que os de 25 não se dão conta de que estão vivendo é quase revoltante.
- 14 – Que o jovem tá vivendo revoltante. Porque seria preciso que ele pensasse de hora em hora.
- 22 – Mais saiba que os de 25 não se dão conta do que estão vivendo é quase revoltante.
- 40 – Sim. Porque essa idade passa, mas saber que os de 25 anos não se dar conta de estão vivendo quase revoltante.

Outras respostas literais também surgiram, apontando para outros trechos do texto, porém em bem menor proporção:

- 26 – Que os jovens não se dão conta do que estão vivendo.
- 44 – Nessa idade não há futuro certo ou incerto. Há muito mais: há futuro.

Entre as respostas inferenciais, algumas se destacam por revelarem processos inferenciais derivados trechos do texto, apresentados como justificativas, como pedia a questão:

- 4 – Que os jovens simplesmente não fazem o que dá na cabeça. (...) mas saber que os de 25 não se dão conta do que estão vivendo é quase revoltante.
- 5 – Com liberdade, sem preocupações, “... Ache graça em tudo, ria de tudo..., vá para uma praia...”
- 16 – Triste. Porque que estão jovens e não se dão conta do que estão vivendo.
- 20 – Com medo de ser quem ele é e acaba não aproveitando a vida. “Saber que os de 25 não se dão conta do que estão vivendo”.
- 35 – Ela acha que os jovens não aproveita a vida como ela deve ser aproveitada. “Os de 25 não se dá conta de que estão vivendo é quase revoltante”.

Além dessas que apontam para algum trecho específico do texto, apresentam-se outras respostas inferenciais, que, em sua maioria, expressam dois tipos de inferência: a de



que a autora acha que os jovens não aproveitam a vida e deveriam aproveitá-la mais, e, por outro lado, a de que a autora acredita que os jovens são alegres, não se preocupam com nada, etc.

2 – Os jovens não sabem que estão na melhor fase das suas vidas.

6 – Não ligam muito. Deixam de curtir a juventude para se preocuparem com problemas e deixam de se divertir.

9 – Bem brega, revoltante, porque pensar que eles tem uma vida para se divertir e só querem saber de estudar e trabalhar.

28 – Ela pensa que os jovens não aproveitam as oportunidades que a juventude oferece.

47 – Porque os jovens não se dão conta de como a vida é boa, mas para uns pode acabar muito rápido.

27 – De que os jovens eles levam a juventude a brincadeira, não levam a sério.

32 – Ela parece pensar que o jovem leva a vida sem se preocupar muito mas diz que os jovens tem que curtir a vida.

46 – Pensa que é a idade em que se tem para curtir. Fala para não ligarmos se o dinheiro acabar e se o namorado for embora ou se a melhor amiga trair, pois coisas melhores estão por vir.

49 – Parece que o jovem leva a vida como se fosse nada.

A segunda questão analisada apresenta-se abaixo:

Questão 6b: Em relação à afirmação “tenha a consciência de que não existem diamantes nem rubis que façam alguém mais feliz do que sensação de mergulhar no mar”, o que representam os diamantes e rubis? E o mar?

Gabarito: Diamantes e rubis representam bens materiais; o mar representa o encontro do homem com a natureza e consigo mesmo. Logo, para a autora, o jovem não deve se apegar demais aos bens naturais.

Essa questão pode ser considerada uma questão genuinamente de alto nível inferencial, uma vez que para ser respondida é preciso que o aluno busque a articulação entre seu conhecimento prévio e as informações que o texto oferece em sua linearidade. Assim, dessa mescla, o sentido que o leitor dá à citação escolhida pelo autor do livro didático é gerado e explicitado em sua resposta. Entretanto, observando-se o gabarito do livro didático, percebemos que apenas uma das leituras possíveis é validada, desconsiderando-se outras inferências que poderiam ser geradas. Além disso, não se exige a explicitação dessa articulação necessária entre texto e conhecimento prévio - o que também não foi proporcionado pelo próprio enunciado da questão, uma vez que ele não guia o aluno a construir seu raciocínio e explicitar suas conclusões.

As respostas dadas pelos estudantes confirmam essas hipóteses, sendo 35 (65%) delas inferenciais, apenas 1 (2%) é literal e 18 (33%) ficaram em branco ou expressaram o não



entendimento da questão. O único aluno que deu uma resposta literal buscou na própria construção a solução para a questão:

24 – os diamantes e os rubis representam o mar

As respostas inferenciais, em sua maioria, concordam como o gabarito do livro ao considerarem que os rubis representam bens materiais, dinheiro, etc. Entretanto, o sentido dado ao “mar” não foi o mesmo em todas as respostas, variando em quase todas as respostas, ainda que em um pequeno grupo coincidam entre “alegria” e “vida”.

- 1 – Os diamantes e rubis representam a riqueza, o dinheiro. O mergulho no mar representa as coisas simples da vida.
- 5 – Diamantes e ultimo representam riqueza e o mar a natureza.
- 9 – Diamantes e rubis é material é felicidade passageira já a sensação de mergulhar no mar é inesplícável.
- 14 – Os diamantes e os rubis é o dinheiro e os amores e amigos o mar é a vida.
- 38 – Os diamantes e rubis representam dinheiro e o mar representa o amor.
- 39 – Dinheiro. Alegria, prazer, emoção e diverção.
- 41 – Dinheiro, carros, bens materiais. O mar é uma coisa que ninguém pode ter pra ele mas assim mesmo ele pode desfrutar.
- 52 – A riqueza e o que o dinheiro pode fazer na vida de alguém. No mundo, na juventude, na vida.

Entretanto, outras inferências sobre o significado dos diamantes e rubis também foram geradas:

- 13 – os diamantes e rubis são as besteiras da vida e o mar é a vida para você mergulhar nela para ser feliz.
- 19 – Pessoas, a vida.
- 26 – Representão coisas ruins. E o mar é a sensação boa de 25 anos e ser feliz.
- 27 – Os problemas que ela enfrentou com amigas, namorados etc.
- 51 – tudo de ruim, menos o mar porque la ela vai leve.

6. Algumas palavras finais

A preocupação essencial deste trabalho não foi avaliar se as respostas dadas pelos alunos estavam corretas ou não, mas demonstrar, ao menos parcialmente, o comportamento cognitivo dos estudantes ao interagirem com as atividades de leitura contidas nos livros didáticos. Mais do que avaliar o processo de leitura desenvolvido pelos alunos, pretendeu-se (e segue-se pretendendo) entender que lógica se apresenta especificamente no que se refere



ao processo de geração de inferências, uma vez que, na maioria das vezes, a Escola prefere desconsiderá-la e tratar o resultado de um processo cognitivo complexo desenvolvido pelo aluno como erro.

Diversos trabalhos, sob diferentes visões, já revelaram que os livros didáticos não propiciam uma clara diferenciação entre os diversos níveis em que uma leitura de qualidade pode ocorrer (cf. KATO, 1990; MARCUSCHI, 1996; DELL'ISOLA, 1997; KLEIMAN, 2001, 2010; ROJO e BATISTA, 2003; ROJO, 2003; PIMENTA, 2006; GERHARDT et al., 2009; GERHARDT e VARGAS, 2010; VARGAS et al., 2011, entre outros). Isso se revela nos resultados aqui demonstrados: alunos não sabem diferenciar quando se exige uma resposta literal e quando se exige uma resposta inferencial e o próprio livro didático não sabe diferenciar os processos, guiando de maneira eficiente o comportamento cognitivo do estudante.

Além disso, não há um olhar que busque o entendimento do que levou o aluno a estabelecer determinado raciocínio que se diferencia do que o livro didático espera. Entendendo que toda resposta dada é fruto de uma série de processos cognitivos e que não há processos cognitivos errados, a falta desse olhar contribui para a formação de sujeitos passivos, que entendem a aprendizagem como transmissão de lições corretas e leitores não ativos no processo.

Nesse sentido, um trabalho que foque o processo de geração de inferências, por parte dos alunos, em atividades escolares de leitura, sob a ótica dos estudos em cognição, torna-se mais que necessário, uma vez que, no processo de geração de inferências é possível perceber as articulações realizadas pelos alunos entre o que eles já trazem consigo e o que eles recebem do material lido e como se dá esse processo. Entretanto, a Escola parece ainda não ter se dado conta dessa relação e da necessidade de um trabalho que busque, mais que a avaliação de leituras monológicas, a validação e o desenvolvimento de leituras inferenciais, que respeitem o aluno como sujeito que também tem algo importante a dizer.

Pode-se apontar que a leitura na Escola ocorre pela mesclagem entre o espaço da realidade do aluno e o espaço das informações trazidas pelo texto. Dessa forma, como já salientavam os estudos em Psicolinguística, o leitor, gera uma nova leitura – fruto dessa inte(g)ração -, ao mesmo tempo em que, como também já apontavam os estudos em Psicolinguística, nem todas as informações constantes no texto são percebidas/conceitualizadas, uma vez que uma das propriedades básicas da projeção



interdominial está no fato dela ser seletiva, o que corrobora o já velho clichê de que todo ato de leitura é individual, uma vez que é fruto de projeções seletivas únicas:

Assim, a pessoa, no ato de aprender, ao abstrair do conceito apenas o que lhe interessa naquele momento, comprimiria (termo de Fauconnier & Turner, 2002) as estruturas conceptuais dos inputs, redimensionando os conceitos-base para um tamanho compatível com as necessidades cognitivas do momento, para, na construção do espaço emergente, locus do novo conceito por ela elaborado, compor um arranjo entre os elementos dos inputs que lhe interessa selecionar e os elementos inerentes ao espaço emergente. Faz isso para criar novos saberes que são construídos por ela e apenas por ela, o que torna o instante do aprendizado um momento único, inalienável e intransferível (GERHARDT, 2010, p.259).

Por isso, entende-se que se torna de fundamental importância um trabalho na Escola que leve em consideração a leitura como um processo, e como um processo que se dá na mente do leitor, pela compressão de dois domínios de experiência diferentes e pela seleção de elementos específicos de cada um desses domínios para a efetivação da mesclagem. Portanto, é preciso entender que um ato de leitura verdadeiro, depende tanto do leitor quanto depende do texto que se lê, o que parece ser ignorado pelas atividades escolares de leitura, de forma geral. Entendido o processamento da leitura sob essa ótica, podemos pensar melhor em como a Escola pode atuar, desenvolvendo plenamente as capacidades cognitivas do aluno-leitor em interação com o texto escrito. E não só com o texto escrito, mas com o mundo que o rodeia, uma vez que este também é compreendido e interpretado em sua mente, por meio dos mesmos processos descritos para a compreensão da leitura.

Referências

- APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B., APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v.56, n. 2, pp.174-180, 2002.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp. 25-68.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A avaliação da leitura de textos no ensino de Língua Portuguesa. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M. (org.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. New York, Basic Books, 2002.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2003.



- GALVÃO; A. M. O.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: GALVÃO; A. M. O.; BATISTA, A. A. G. **Livros escolares de leitura no Brasil** – elementos para uma história. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 11-40
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, 14 (2), pp. 74-91, 2009.
- GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, pp. 247-263, 2010.
- GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 49, pp. 145-166, 2010.
- GUEDES, M. B. Espaços Mentais, leitura e produção de resumos. **Veredas**. v. 3, n. 2. Juiz de fora -MG, pp. 31-48, 1999.
- KATO, M. A. **A aprendizagem da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (org) **Livros de Alfabetização e de Português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. pp. 115-136
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996.
- PERINI, M. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (orgs). **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
- PIMENTA, R. O. C. Aspectos cognitivos da compreensão textual no PISA 2000 e no processo ensino-aprendizagem brasileiro. In: PINTO, A. **Tópicos em cognição e linguagem**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006. pp. 111-126
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp. 7-24
- ROJO, R. O Perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp. 69-99.
- RUMELHART, D.; MCCLELLAND, J. An interactive activation model of context effects in letter perception: part 2. **Psychological Review**, v. 89, n. 1, pp. 60-94, 1982.
- SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SALJO, R.; LIGHT, P. (orgs.). **Learning Sites**: Social and Technological Resources for Learning. Oxford: Pergamon, 1999. pp. 32-48.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.
- VARGAS, D. S.; SARMENTO, T. M. P. S; GERHARDT, A. F. L. M.; REBOLLO-COUTO, L. (Re)pensando atividades escolares de leitura em Espanhol-LE. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DAS LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 2010, Foz do Iguaçu, **Anais...** Foz do Iguaçu, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.