

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA



COMPREENSÃO DE TEXTO:
ANÁLISE DAS INFERÊNCIAS ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA *ON-LINE*

ERIKA DA ROCHA MAHON

Recife - 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

COMPREENSÃO DE TEXTO:
ANÁLISE DAS INFERÊNCIAS ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA *ON-LINE*

ERIKA DA ROCHA MAHON

Março - 2002

FOLHA DE APROVAÇÃO

Érika da Rocha Mahon

Compreensão de Textos: análise das inferências através de uma metodologia on-line.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 25 de março de 2002

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Alina Galvão Spinillo

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

Profa. Dra.: Rosângela Francischini

Instituição: U.F.R.N.

Assinatura: Rosângela Francischini

Profa. Dra. Glória Marla Monteiro de Carvalho

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Glória Marla Monteiro de Carvalho

Mahon, Érika da Rocha

Compreensão de textos : análise das
inferências através de uma metodologia
on-line / Érika da Rocha Mahon. – Recife
: O Autor, 2002.

xvi, 174 folhas : il., tab., quadros.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2002.**

Inclui bibliografia e anexos.

**1. Compreensão de texto (Psicologia cognitiva). 2.
Inferências (Compreensão de texto) – Metodologia
on-line. 3. Metacognição – Análise das inferências. I.
Título.**

**159.953.5
153.2054**

**CDU (2.ed.)
CDD (21.ed.)**

**UFPE
BC2004-129**

A minha mãe, Suzete, pelo incentivo e carinho em todos os momentos da minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A todos os FUNCIONÁRIOS da Pós-Graduação, e em especial a Sr^a VERA AMÉLIA FERRAZ PACHECO, pela disponibilidade e prestativo trabalho nos diversos momentos em que precisei.

Aos professores da Pós-Graduação, por sua dedicação ao Programa e por possibilitarem a minha introdução à Psicologia Cognitiva.

Aos professores GLÓRIA CARVALHO, JORGE FALCÃO E SELMA LEITÃO, por sua participação efetiva durante o desenvolvimento deste estudo, através de seus conhecimentos, discussões e sugestões, que incentivam o interesse pela pesquisa.

A ALINA SPINILLO, minha orientadora, que sempre desenvolveu seu trabalho com competência, mantendo-se disponível e acessível durante as orientações. Mas, principalmente, pela forma amistosa como conduziu nossas orientações, com simplicidade e bom humor. A você minha admiração e respeito.

Ao Dr^o NELSON CALDAS e ao Dr^o SÍLVIO CALDAS NETO, chefes do Serviço de Audiologia do HC, que com sua compreensão, permitiram que finalizasse este trabalho.

À DIREÇÃO, COORDENAÇÃO E PROFESSORES da escola que possibilitaram a viabilização deste estudo.

Às CRIANÇAS que, mesmo com sua pouca idade, mostraram-se interessadas ao colaborarem com esta pesquisa. Obrigada pela espontaneidade e por seus comentários inteligente e espirituosos, que se refletiram em momentos de aprendizagem.

À Fga. ANA AUGUSTA CORDEIRO, por seu auxílio no momento da elaboração do projeto para seleção do Mestrado, sem a qual não teria ingressado neste Programa.

A IVO JOSÉ VANDERLEY DA SILVA E A JOSÉ SOUTO ROSA, pela ajuda com a operacionalização dos programas estatísticos.

A TODOS OS AMIGOS DO MESTRADO E DOUTORADO, representados pelas amigas FLÁVIA PERES e RAFAELLA ASFORA. Juntos compartilhamos momentos de alegria e dividimos algumas preocupações, mas, sempre com bom humor e amizade.

A VIVIANY MEIRELES, por sua presença amiga e confiante. Este foi um momento de grandes descobertas, reflexões, mas, sobretudo carinho, amizade e respeito pelo outro.

A SUZETE, minha querida mãe, que mais uma vez manteve-se presente nesta minha jornada, incentivando e apoiando, com suas palavras sábias e sensatas. Meu eterno amor e carinho.

A KARINA, minha irmã, por sua confiança e segurança e a THAÍS, minha sobrinha, por sua paciência em deixar Tia Érika estudar, enquanto seu real desejo era brincar.

A NELSON, por sua compreensão, paciência, carinho em me ouvir durante este período e, principalmente, por sua ajuda nestes últimos meses.

A DEUS, pela fé, força e proteção que NELE encontro e que rege minha vida.

A TODOS que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar, numa perspectiva de desenvolvimento, o processo inferencial em crianças. Mais especificamente, o interesse foi examinar se crianças, além de estabelecerem inferências, eram capazes de explicitar as bases da geração de suas respostas para as perguntas potencialmente geradoras de inferências. Procurou-se determinar se as crianças remetiam a explicitação/justificativa das bases de suas inferências a informações textuais ou a conhecimentos prévios (extratextuais). Outro aspecto considerado refere-se à investigação do efeito do tipo de pergunta potencialmente geradora da inferência sobre a consciência do processo inferencial. Para tanto, foram avaliadas quarenta crianças de idades diferentes (7 e 9 anos), que deveriam ler um texto narrativo e responder a perguntas que propiciavam a geração de inferências e em seguida, a perguntas que estimulavam a explicitação das bases destas inferências. Estas perguntas foram classificadas em três tipos (Causais, de Estado e de Predição) de acordo com a sua natureza. Além disto, este estudo adotou uma metodologia pouco usual para investigação da compreensão de textos: metodologia *on-line*, onde as perguntas eram feitas durante a leitura, havendo uma interrupção em pontos pré-fixados. O interesse por esta metodologia deve-se ao fato de permitir investigar as discretas mudanças na representação mental do texto, além de ser um facilitador para a explicitação das bases das inferências. Os resultados demonstram que as crianças das duas idades estabeleciam inferências coerentes com o texto. Mas, no que se refere ao nível de explicitação das bases da geração das inferências, as crianças de 9 anos eram mais hábeis em explicitar as bases da geração das inferências que as crianças de 7 anos. Contudo, os dois grupos o faziam, em maior frequência através de informações veiculadas no texto (intratextuais). Outro dado relevante é que as perguntas de Predição se caracterizam por uma maior dificuldade de explicitação do que as demais perguntas, independentemente da idade da criança. Os dados revelam padrões de respostas diferentes entre as idades sugerindo a influência do desenvolvimento e do efeito do tipo de pergunta (Predição) no grau de explicitação das bases da geração das inferências, enfatizando a necessidade de desenvolver pesquisas futuras para maior esclarecimento sobre a interação destas variáveis.

ABSTRACT

The following study had investigated the inferential process in children, in a developing point of view. Specifically, the aim was to check if children, not only were capable to stabilize inferences, but also capable to explain the bases for the creation of their answers. It was also an aim, to determine if children connected the justification of their inferences to textual information or previous knowledge (extratextual). Another subject that was considered is the effect of the kind of questions asked which create inferences above the conscience of the inferential process. To achieve a certain result, forty children, between 7 and 9 year old were evaluated. They were supposed to read a narrative text and answer question which helped the creation of inferences and after that, they answered questions that stimulated the explanation for those inferences. The questions were classified in three types of questions: causes questions, state questions and prediction, according to their nature. What's mores, this study adopted a methodology nor very common to investigation of text understandings: methodology on-line, where the questions were made during the interviews, with some interruptions in certain points previously determinate. The interest in this methodology due to the fact that is permitted nor only to investigate the discrete changes in the text's mental representation, but also it is a facilitator to explanations for the inferences bases. The results showed that children of both ages generated inferences, which were cohesive with the text. Although the reference to the level of creation of inferences' explanation, the nine year old children were more capable to explain the bases of inferences creation than seven year old children. All in all, both groups made it, in bigger frequency trough information from the texts. Another important fact is that Prediction questions are characterized by a bigger explanation difficulty that other questions, independent from the children's age. The information revealed different types of answers suggesting the influence of development and the effect of the question (prediction) in the explanation degree. This fact emphasized the need of the future studies to the better understanding of these matters.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
SUMÁRIO.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiv
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	2
1.1. Introdução	3
1.2. Inferências: aspectos teóricos e empíricos	8
1.2.1. Inferências e decodificação.....	10
1.2.2. Inferências e memória de trabalho.....	12
1.2.3. Inferências e predição.....	15
1.2.4. Inferências e metacognição.....	20
1.2.5. Inferências e suas diferentes fontes de informação.....	26
1.3. Inferências: As diferentes metodologias adotadas em estudos sobre compreensão de textos.....	39
1.3.1. Metodologia <i>off-line</i>	39
1.3.2. Metodologia <i>on-line</i>	42
CAPÍTULO 2 - O ESTUDO.....	46
2.1. Objetivos.....	48
2.2. Método.....	50
2.2.1. Participantes.....	50
2.2.2. Material.....	51
2.2.3. Tarefas e Procedimentos.....	52
2.2.3.1. Tarefa de Sondagem da Decodificação.....	53
2.2.3.1.1. Procedimento.....	55
2.2.3.2. Tarefa de Compreensão.....	55
2.2.3.2.1. Procedimento	63

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DAS PERGUNTAS INFERENCIAIS.....	67
CAPÍTULO 4 – SISTEMA DE ANÁLISE.....	84
4.1. Tarefa de Sondagem da Decodificação.....	85
4.2. Tarefa de Compreensão.....	88
4.2.1. Perguntas Inferenciais.....	88
4.2.2. Perguntas Complementares.....	96
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS.....	106
5.1. Resultados relativos às Perguntas Inferenciais.....	107
5.1.1. Considerações específicas sobre os tipos de Perguntas Inferenciais.....	114
5.1.1.1. Perguntas Causais.....	114
5.1.1.2. Perguntas de Estado.....	116
5.1.1.3. Perguntas de Predição.....	119
5.2. Resultados relativos às Perguntas Complementares.....	121
5.2.1. Comentários específicos sobre as relações entre a natureza da explicitação e o tipo de Pergunta Inferencial.....	132
5.2.1.1. Perguntas Causais.....	132
5.2.1.2. Perguntas de Estado.....	135
5.2.1.3. Perguntas de Predição.....	137
5.3. Relações entre o desempenho nas Perguntas Inferenciais e nível da explicitação das Perguntas Complementares.....	139
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	143
6.1. Conclusões sobre os principais resultados.....	147
6.2. Reflexões de natureza metodológica.....	157
6.3. Pesquisas futuras.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161

ANEXOS

Anexo I – Versão Traduzida do Texto Referente ao Estudo de Graeseer, Singer e Trabasso (1994)

Anexo II -Texto para a Tarefa de Sondagem da Decodificação

Anexo III – Texto para a Tarefa de Compreensão

Anexo III – Perguntas Inferencias e Complementares Utilizadas na Tarefa de Compreensão

Anexo V – Exemplos de Respostas para as Perguntas Complementares na Categoria II (Respostas Incoerentes ou Improváveis)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	33
Classes de Inferências de Graesser, Singer e Trabasso (1994)	
Quadro 2	54
Composição da Estrutura das Sílabas das Palavras	
Quadro 3	56
Partes do Texto e Comentários	
Quadro 4	59
Relações entre as Perguntas Inferenciais e as Partes do Texto	
Quadro 5	73
Correspondência entre os Tipos de Perguntas Inferenciais e as Classes de Inferências	
Quadro 6	74
Descrição das Perguntas Inferenciais	
Quadro 7	77
Distribuição dos Tipos de Perguntas Inferenciais	
Quadro 8	79
Relações entre as Perguntas Causais 8 e 13 e a Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)	
Quadro 9	80
Relação entre a Pergunta Causal 14 e a Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)	

Quadro 10	81
Relação entre a Pergunta Causal 16 e a Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)	
Quadro 11	82
Relação entre a Pergunta Causal 21 e a Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)	
Quadro 12	86
Critérios para Análise da Decodificação	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	107
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Categorias de Respostas para as Perguntas Inferenciais por Idade	
Tabela 2	109
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Incorretas e Corretas nas Perguntas Inferenciais por Idade	
Tabela 3	110
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Categorias de Respostas por Tipo de Pergunta Inferencial	
Tabela 4	111
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Categorias de Resposta para as Perguntas Inferenciais por Idade e por Tipo de Pergunta Inferencial	
Tabela 5	113
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Incorretas e Corretas por Tipo de Pergunta Inferencial	
Tabela 6	113
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Incorretas e Corretas por Idade e por Tipo de Pergunta Inferencial	
<i>Tabela</i>	7
..... 115	
Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas Inferenciais Causais por Idade	

Tabela 8	117
Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas Inferenciais de Estado por Idade	
Tabela 9	119
Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas Inferenciais de Predição por Idade	
Tabela 10	122
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Resposta Inadequadas e Adequadas para as Perguntas Complementares por Idade	
Tabela 11	124
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas para as Perguntas Complementares por Idade	
Tabela 12	125
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas por Tipo de Pergunta Inferencial	
Tabela 13	126
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Inadequadas e Adequadas para as Perguntas Complementares por Tipo de Pergunta Inferencial	
Tabela 14	127
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Inadequadas e Adequadas para as Perguntas Complementares por Idade e por Tipo de Pergunta Inferencial	
Tabela 15	128
Descrição dos Níveis de Significância em Função do Tipo de Pergunta, da Adequação das Respostas e da Idade	

Tabela 16	131
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas para as Perguntas Complementares por Idade e por Tipo de Pergunta Inferencial	
Tabela 17	134
Número de Respostas para as Perguntas Complementares por Perguntas Causais por Idade	
Tabela 18	136
Número de Respostas para as Perguntas Complementares por Perguntas de Estado por Idade	
Tabela 19	138
Número de Respostas para as Perguntas Complementares por Perguntas de Predição por Idade.	
Tabela 20	139
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) das Respostas para as Perguntas Inferenciais e Nível de Explicação nas Perguntas Complementares	
Tabela 21	140
Frequência e Porcentagem (entre parênteses) das Respostas para as Perguntas Inferenciais e Nível de Explicação nas Perguntas Complementares por idade	

APRESENTAÇÃO

O estudo do processo inferencial na compreensão de textos tem sido abordado sob diversas perspectivas que se estendem desde o desenvolvimento até práticas de intervenção, com estratégias para aprimorar a compreensão textual.

Contudo, poucos são os estudos que investigam as informações a partir das quais as inferências são construídas. Considerando a escassez de pesquisas nesta área, o presente estudo pretende avaliar se crianças são capazes de explicitar as bases de suas respostas para perguntas inferenciais, indicando a partir de que informações intratextuais ou extratextuais suas respostas foram estabelecidas. Também foi objetivo deste estudo examinar se a natureza da pergunta inferencial apresentada exercia alguma influência sobre a habilidade de explicitar as bases de suas inferências.

O estudo divide-se em seis capítulos. O **Capítulo 1** trata dos aspectos teóricos, apresentando alguns modelos teóricos sobre compreensão de textos e quais os fatores que estão envolvidos nesta habilidade. Este capítulo também versa sobre o processo inferencial, com apresentação de algumas pesquisas realizadas. O **Capítulo 2** justifica a escolha do tema e discorre sobre os objetivos do estudo. Ainda, neste capítulo são descritos: o planejamento experimental, os participantes, o material utilizado, o procedimento adotado e a apresentação das tarefas deste estudo. No **Capítulo 3** é feita uma descrição detalhada sobre a natureza das perguntas utilizadas na Tarefa de Compreensão, sobre os conteúdos envolvidos e possíveis inferências geradas. No **Capítulo 4** são apresentados o sistema de análise e os critérios que direcionaram a análise dos dados. No **Capítulo 5**, os resultados são apresentados e discutidos em função do marco teórico do Capítulo 1. No **Capítulo 6** são realizadas discussões finais, apresentadas conclusões e sugeridos encaminhamentos para pesquisas futuras.

**CAPÍTULO 1- CONSIDERAÇÕES
TEÓRICAS**

1.1. Introdução

A compreensão de textos é um processo complexo de natureza lingüística e cognitiva. Segundo Costa (1998), a leitura é um processo mental, que ocorre em vários níveis, permitindo ao leitor criar hipóteses, compará-las, descartá-las à medida que apreende o texto. Por conseqüência, é correto afirmar que existe uma flexibilidade derivada da relação estabelecida entre o texto e o leitor. Neste aspecto, a leitura está em constante (re) estruturação, dependendo do texto em si e do conhecimento prévio do leitor.

A compreensão de textos envolve alguns fatores que são de natureza lingüística e cognitiva. Os fatores lingüísticos referem-se aos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e à habilidade de decodificação. Os fatores cognitivos, por sua vez, referem-se à memória de trabalho, às estratégias de monitoramento, às capacidades de integrar informações e de estabelecer inferências (e.g. Yuill & Oakhill, 1991; Perfetti, Marron e Foltz, 1996; Spinillo, 2000). Ao se concentrar na investigação, descrição e análise dos fatores citados, o pesquisador está adotando uma perspectiva empírica dos estudos de compreensão de textos. Por outro lado, este fenômeno também pode ser observado sob uma perspectiva teórica, que remete à criação de modelos de compreensão de textos, envolvendo estes fatores cognitivos e lingüísticos.

O grau de participação destes aspectos na compreensão de textos é variável, de acordo com a concepção ou modelo de compreensão de textos assumido. De uma forma geral, é importante destacar que os autores são

unânicos em considerar as inferências como fator crucial no processo de compreensão.

Yuill e Oakhill (1991) afirmam que na compreensão de textos, além dos processos definidos como de “baixo nível” (identificação de letras, reconhecimento de palavras e acesso a informações na memória de trabalho), o leitor envolve-se em processos de “alto nível”, sendo representados pela capacidade de integração de informações textuais, associação destas informações com conhecimentos prévios do leitor (inferências) e possibilidade de monitorar a leitura (monitoramento).

Segundo as autoras:

"Compreensão não é uma recepção passiva da informação, mas uma composição ativa da mensagem, usando informações de várias fontes. Visto que não há dois indivíduos que tenham as mesmas experiências, haverá diferenças tanto na quantidade ou qualidade de seus conhecimentos prévios que serão relevantes para a interpretação de um discurso particular." (Yuill & Oakhill, 1991, p. 16-17)

A perspectiva das autoras parece ter por base dois modelos teóricos de compreensão de textos¹: (a) o Modelo Mental de Johnson-Laird (1973, citado em Yuill & Oakhill, 1991), segundo o qual o leitor constrói uma representação mental da situação descrita no texto, sendo gerada a partir do próprio texto; e (b) o Modelo de Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998), segundo o qual o modelo mental resulta da construção de significados em cada passagem do texto e da integração entre as diversas informações veiculadas no texto, acrescidas do conhecimento de mundo do leitor.

¹ Para maiores detalhes acerca dos diferentes modelos de compreensão de textos propostos na literatura remeter a Kintsch (1998) e Britton e Pellegrini (1996). Importante mencionar que apesar das diferenças entre eles o modelo de Kintsch (1998) ainda é o mais aceito.

Como afirma Kintsch (1998):

“Neste modelo, as representações mentais são formadas por regras de produção fracas, que emergem desordenada, redundante e até mesmo contraditoriamente. Entretanto, esta produção passa por um processo de integração, que resulta de uma representação mental muito bem estruturada.” (p.94-95)

O modelo CI especifica duas fases que ocorrem durante o processo de compreensão. (A) A construção, onde o modelo mental é construído a nível local, a partir da significação das palavras e das proposições. Esta construção ocorre por meio de interconexões de sentenças, que podem vir expressas no texto através de relações diretas, indiretas ou de subordinação. A construção pode depender também da ativação de conhecimentos presentes na memória de trabalho, sendo esta definida como um sistema de capacidades limitadas que, simultaneamente estoca e processa informações.

(B) A fase de integração ocorre de forma local e global. O leitor adiciona novas informações, constrói sentidos e detecta as inconsistências do texto, através das próprias informações textuais e destas com o conhecimento de mundo. Estas inconsistências podem ocorrer e ser percebidas durante a compreensão do texto (local) ou ao final do processo de compreensão (global). A integração permite a compreensão do todo organizado e coerente.

É possível perceber que o modelo CI confere um espaço relevante à memória de trabalho. De acordo com este modelo, os leitores processam o texto em ciclos, constituídos por algumas proposições ou unidades de significado, em um tempo definido, com o objetivo de estabelecer uma representação coerente do texto. A proposição deve ser processada e integrada com o restante do texto. Esta integração é realizada com maior êxito se a proposição relevante ainda se

encontra na memória de trabalho (Yuill & Oakhill, 1991; Kintsch, 1998). Portanto, em um ciclo, tem-se que a proposição final, ou a mais relevante é mantida na memória de trabalho e será recuperada à proporção que a leitura vai se efetivando. Após a integração, a informação inicial é transferida para a memória a longo prazo, o que reduz a sobrecarga da memória de trabalho, que passa a ser constituída pela última proposição lida, iniciando um novo ciclo.

A memória de trabalho percorre todo o texto, sentença por sentença, auxiliando na construção e integração da representação mental. Esta representação resulta de um processo cíclico, seqüencial de baixo para cima.

O processo de ativação focaliza apenas a sentença atual, mas sempre que necessário qualquer informação pode ser recuperada na memória a longo prazo. Baddeley (1992) comenta que este processo de recuperação gera uma sobrecarga na memória e acrescenta que isto pode ocorrer através do estabelecimento de inferências, quando não é possível para o leitor fazer uma sobreposição direta entre as informações contidas na memória de trabalho e o restante do texto. O autor prossegue afirmando que o custo demandado na memória de trabalho varia de acordo com a complexidade da estrutura sintática e semântica da sentença.

Retomando o pensamento de Kintsch (1998) ao referir que: "... as representações mentais são formadas por regras de produção fracas, que emergem desordena, redundante e até mesmo contraditoriamente..." (p.94-95), é interessante refletir que, com esta afirmação, o autor busca estabelecer sua posição de que o processo de compreensão humana depende de regras locais de natureza flexível e sensível aos processos de integração de todo o texto.

Para que seja possível estabelecer estas representações mentais, são necessários dois elementos: o texto-base e o modelo situacional. O texto-base corresponde aos elementos explícitos no texto (conteúdo e forma lingüística). Portanto, é definido como uma rede de proposições integradas umas as outras, contudo, sem a adição de qualquer informação que não esteja explicitamente mencionada no texto. No entanto, o significado de um texto vai muito além do que aquilo que nele está explicitado. Assim, para que esta estrutura ganhe coerência (significado), é necessário que o leitor complete as informações explícitas no texto e integre-as com seus conhecimentos, construindo o modelo-situacional, que corresponde às elaborações do leitor, formadas a partir dos conhecimentos lingüísticos, experiências e conhecimento de mundo.

O modelo situacional, como mencionado, envolve o estabelecimento de inferências. Este aspecto está presente em todos os diferentes modelos de compreensão propostos na literatura, sendo considerado o cerne da compreensão de textos. Dada sua relevância, este tópico será especificamente tratado a seguir a partir de reflexões teóricas e de estudos empíricos, considerando-se, ainda, as diferentes metodologias adotadas nas pesquisas que investigam a compreensão de textos.

Deste modo, vê-se que durante a compreensão de um texto, além do conhecimento sobre a estrutura lingüística, conhecimento lexical, sintático e semântico, o leitor constrói uma representação mental do texto a partir da integração das informações veiculadas no texto e de conhecimentos prévios.

1.2. Inferências: Aspectos teóricos e empíricos

A inferência se constitui num processo de alto nível utilizado pelo leitor para formar uma representação mental coerente do texto. A partir do estabelecimento das inferências é possível resgatar a não explicitude das informações veiculadas no texto.

Para Marcuschi (1996), o processo inferencial é essencial à compreensão de textos e sua importância pode ser observada abaixo:

“O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo*. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um *processo*, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas, todo cuidado é preciso, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e teríamos uma eterna confusão.” (Marcuschi, 1996, p. 13)

Segundo Marcuschi (1996), o texto é uma atividade de co-autoria, onde o autor e o leitor têm papéis fundamentais. O autor produz parcialmente o texto e o leitor o completa. Neste sentido, a compreensão depende de conhecimentos pessoais traduzindo-se por conhecimentos lingüísticos, de comportamentos sociais, antropológicos, históricos, científicos e outros. Estes conhecimentos prévios ou informações não textuais permitirão que, partindo das informações textuais, os sentidos do texto sejam constituídos, ou mais especificamente, as inferências sejam estabelecidas.

Portanto, como afirma o autor, a compreensão é uma atividade que exige seleção, reordenação e reconstrução das informações e, deste modo, permite

uma certa margem de flexibilidade e liberdade ao leitor no processo de compreensão. Contudo, esta liberdade e flexibilidade são direcionadas pelo próprio texto; de modo que, deve-se estar atento para que não sejam cometidas *“leituras incorretas, impossíveis ou não autorizadas.”* (Marcuschi, 1996, p. 74)

Para ilustrar as possibilidades de compreensão do texto, o autor estabelece uma metáfora entre o texto e a imagem de uma cebola. As informações mais imprecisas e vagas seriam representadas pela camada mais externa da cebola (mais frágeis e vulneráveis a equívocos), as informações mais objetivas representariam a camada média (estrutura textual, informações explícitas do texto), e a camada intermediária corresponderia ao processo inferencial que estabeleceria a ponte entre as informações do texto e o conhecimento pessoal, possibilitando leituras diversas, mas válidas e coerentes com o texto.

Brandão (1994) refere que as inferências são geradas através do conhecimento lingüístico e do conhecimento de mundo do receptor do texto (leitor ou ouvinte), armazenados em sua memória de longo prazo. Estes elos têm o objetivo de garantir a coerência textual e são estabelecidos a partir de intra e interconexões. As intraconexões correspondem às ligações decorrentes das informações mencionadas no texto explícita ou implicitamente, e ocorrem de forma global ou local, a partir das relações estabelecidas dentro de um segmento ou entre segmentos do texto, utilizando para isto os recursos coesivos. As interconexões dependem da associação entre as informações textuais e o conhecimento de mundo. Analogamente à definição de Marcuschi (1996), as intraconexões corresponderiam às informações textuais, e as interconexões são

as associações das informações textuais com as informações não textuais, ou, como define o autor, o conhecimento prévio trazido pelo leitor.

Pelo exposto, é possível perceber a relevância das inferências para o processo de compreensão textual. A seguir serão apresentados e discutidos alguns estudos que investigam as inferências em relação a diferentes aspectos relevantes à compreensão de textos.



1.2.1. Inferências e decodificação

Yuill e Oakhill (1991) e Oakhill e Yuill (1996) realizaram estudos com crianças que apresentaram o mesmo nível de decodificação, mas que variavam quanto às habilidades de compreensão de textos. Yuill e Oakhill (1991) compararam grupos de crianças de 7 e 8 anos que se diferenciavam por suas habilidades de compreensão, sendo classificadas como bons e maus compreendedores². As crianças de ambos os grupos deveriam ler um texto narrativo e, em seguida deveriam responder a perguntas sobre a história. Estas perguntas foram classificadas em perguntas literais, cujas respostas dependiam apenas da identificação de respostas explícitas no texto, e perguntas inferenciais, que para serem respondidas exigiam a integração de várias sentenças do texto ou destas com o conhecimento de mundo do leitor.

² Os bons compreendedores são aquelas crianças que respondem as perguntas sobre o texto, integrando as informações apresentadas, atribuindo sentido ao texto e monitorando sua leitura, e maus compreendedores são aquelas crianças que não integram as informações, ou quando o fazem, combinam de forma idiossincrática ou inadequadamente as informações textuais. (Yuill e Oakhill, 1991, p.2).

As autoras verificaram que o grupo de bons compreendedores apresentou melhores resultados gerais que o grupo de maus compreendedores, ou seja, no primeiro grupo houve mais respostas corretas independentemente do tipo de pergunta. Quando a análise considerava o tipo de pergunta, as literais eram respondidas com mais acertos em ambos os grupos. Como, neste estudo, as perguntas eram realizadas sem que o texto estivesse presente, pode-se questionar se os resultados obtidos não poderiam ter sofrido influência da memória de trabalho. Para examinar esta possibilidade outros estudos foram desenvolvidos pelas autoras, como descrito mais adiante.

Perfetti, Marron e Foltz (1996) creditam uma participação bastante efetiva da decodificação na compreensão de textos, uma vez que verificaram uma forte associação entre a dificuldade de compreensão de textos e a dificuldade de decodificação, incluindo velocidade de nomear pseudo-palavras e palavras reais. Os autores justificam esta correlação pelo fato de que o ineficiente acesso ao léxico exigiria mais recursos dos processos de decodificação, o que reduziria a capacidade da memória de trabalho, diminuindo a disponibilidade dos conteúdos na memória de trabalho e, portanto, o encadeamento das proposições, comprometendo a compreensão.

Costa (1998) e Perfetti et. al. (1996) também afirmam que esta correlação é mais alta em maus compreendedores do que em bons compreendedores, enfatizando que a precisão da decodificação não é suficiente para garantir uma boa compreensão de textos.

Stothard (1994, citada em Costa, 1998) verificou que se o leitor não pode decodificar adequadamente, ele terá dificuldade de compreender o que leu, mas a

ineficiência em decodificar não é suficiente para explicar os problemas de compreensão de maus leitores.

A principal conclusão dos estudos que investigam as relações entre compreensão de textos e decodificação é que, embora importante, a decodificação não é suficiente para garantir o estabelecimento de inferências. De modo geral, a literatura mostra que, mesmo tendo um bom nível de decodificação ,há crianças que têm dificuldades de compreensão e não estabelecem as inferências necessárias. Por outro lado, existem crianças que, embora apresentem alguma dificuldade em decodificar, conseguem estabelecer inferências. No entanto, uma decodificação extremamente limitada poderá comprometer a geração de inferências.

1.2.2. Inferências e memória de trabalho

Yuill e Oakhill (1991) reafirmam a importância das inferências para a compreensão de textos, ressaltando que se deve estabelecer conexões apropriadas entre diferentes partes do texto. As autoras acrescentam que durante a compreensão, o leitor integra as informações, construindo um modelo mental baseado em representações tomadas a partir do texto. Estas representações serão estocadas na memória de trabalho, e conseqüentemente, as palavras e sentenças que deram origem às inferências e a estas representações serão rapidamente esquecidas a partir do momento em que o sentido do texto foi extraído.

Yuill e Oakhill (1991) verificaram que crianças de 7 e 10 anos sem dificuldades de compreensão aceitam as inferências estabelecidas durante a leitura como informações literalmente presentes no texto, enquanto crianças com dificuldades de compreensão não aceitam, limitando-se às informações literais nele presentes. O estudo consistia em apresentar um texto com três sentenças e, em seguida, apresentar uma tarefa de reconhecimento que consistia em fornecer frases para que as crianças identificassem quais delas estavam literalmente presentes no texto lido. Estas frases eram constituídas por três tipos de sentenças: (a) sentenças transcritas literalmente do texto (informações literais); (b) sentenças que consistiam em inferências válidas ou coerentes (informações apropriadas geradas a partir do texto, mas que não estavam diretamente presentes na superfície do mesmo); e (c) sentenças que consistiam em inferências inválidas (informações inapropriadas). Tanto as sentenças transcritas do texto, como as sentenças que representavam inferências válidas foram, na mesma proporção, julgadas pelas crianças com bom nível de compreensão como frases que estavam literalmente expressas no texto. Por outro lado, as crianças com dificuldades de compreensão identificavam as inferências como informações que não estavam presentes no texto.

Ao que parece, as crianças com dificuldades de compreensão tendiam a armazenar na memória de trabalho as informações literais, enquanto as crianças com bom nível de compreensão extraíam os significados gerados a partir do texto, mas não armazenavam palavras ou sentenças. Remetendo a Marcuschi (1996), o autor produz parcialmente o texto e o leitor o completa.

Em outro estudo, Yuill e Oakhill (1991) utilizaram a mesma amostra de crianças (crianças de 7 e 8 anos divididas em dois grupos: bons e maus compreendedores, citado no item 1.2.1), solicitando que lessem uma história e, em seguida, respondessem a perguntas sobre o mesmo. As perguntas, como no estudo anterior, foram classificadas em perguntas literais e inferenciais. Metade das crianças em cada grupo ficava com o texto disponível para consulta enquanto respondia às perguntas do examinador; a outra metade não tinha o texto disponível. Este procedimento, texto disponível para consulta, permitia controlar a influência da memória de trabalho. Mesmo com a possibilidade do acesso ao texto, as crianças com dificuldades de compreensão ainda apresentaram resultados gerais inferiores aos das crianças com bom nível de compreensão. As crianças com dificuldades aumentavam o número de acertos nas perguntas literais quando o texto estava presente para consulta, porém, mesmo assim, não aumentavam o número de respostas corretas nas perguntas inferenciais.

Estes dados evidenciam que os dois grupos se diferenciam quanto à habilidade de estabelecer inferências, e que esta capacidade parece não depender diretamente da capacidade de estocagem de informações na memória de trabalho, uma vez que o acesso ao texto não favoreceu um maior número de acertos para as pergunta inferenciais no grupo dos maus compreendedores. Os resultados confirmam a idéia de que a habilidade de estabelecer inferências depende da integração das informações textuais e da construção de pontes destas informações com as não textuais (extratextuais) para que seja criada uma representação mental do texto.

1.2.3. Inferências e predição

Embora reconhecida como importante, a predição raramente tem sido investigada em estudos sobre compreensão de textos. Um raro exemplo é o estudo descrito a seguir.

Feldman, Bruner Renderer e Spitzer (1990) realizaram um estudo sobre a compreensão de histórias, utilizando um mesmo texto narrativo em duas versões. A primeira caracterizava-se por uma narração na terceira pessoa, com uma seqüência temporal de ações e eventos, apresentados a partir de uma organização causal, com o mínimo de informações sobre o estado psicológico dos personagens. Esta versão se apresentava no âmbito das ações, sendo denominada de versão sem consciência. A segunda versão apresentava os sentimentos, impressões e perspectivas de cada personagem, rica em verbos que sugerem estados mentais: pensar, supor, sentir, acreditar, além das informações trazidas na primeira versão. O maior objetivo deste tipo de história é refletir sobre os pontos de vistas de cada personagem, mais do que relatar eventos. Esta segunda versão foi denominada de versão com consciência.

Este estudo objetivava verificar se havia diferenças na compreensão dependendo da versão da história. Para tanto, foram realizadas duas tarefas, realizadas nesta ordem: (1) perguntas sobre o texto e (2) reprodução da história. Estas tarefas foram aplicadas a um grupo de 12 adultos e as duas versões foram apresentadas de forma randomizada.

Cada adulto lia o texto em voz alta e era interrompido em pontos pré-fixados, onde eram feitas as seguintes perguntas: 1. "Qual foi a coisa mais

importante que você leu até agora?” (final da Parte 1), 2. “Quais são as direções que a história pode tomar?”, e em seguida 3. “Que caminho esta história vai tomar?” (final da Parte 2 e da Parte 3).

Para maior compreensão da análise da tarefa de perguntas, os autores analisaram inicialmente a tarefa de reprodução. Verificaram que os 12 sujeitos apresentaram desempenhos semelhantes para as duas versões, no que se refere à enunciação das proposições básicas das histórias, sugerindo que a introdução de informações que refletem estados e perspectivas dos personagens não compromete a compreensão global da história. Entretanto, uma análise mais pormenorizada das histórias reproduzidas demonstra que para a versão 2 (com consciência), há maior organização na seqüência das proposições, maiores detalhes são fornecidos e há introdução de inferências relacionadas a sentimentos e perspectivas dos personagens.

Visto que, genericamente, a compreensão do texto não é alterada em função de sua versão, apesar das diferenças qualitativas encontradas, Feldman et. al. (1990) seguem com a análise das perguntas sobre a história. Sem descaracterizar a pesquisa dos autores, a discussão a seguir será limitada ao grupo de perguntas 2 e 3: “*Quais são as direções que a história pode tomar?*” e “*Que caminho esta história vai tomar?*”, feitas no final da Parte 2 e da Parte 3. Estas são perguntas de Predição, uma vez que solicitam do leitor possibilidades para a continuidade da história, sendo que a última pergunta limita a gama de respostas prováveis, exigindo apenas uma possibilidade.

Para a pergunta 2: “*Quais são as direções que a história pode tomar?*”, não houve diferenças quanto ao número de respostas fornecidas como possibilidades

do desfecho nas duas vezes em que a pergunta foi apresentada, tanto para a versão 1 (23 e 16, respectivamente para primeira e segunda vez) quanto para a versão 2 (24 e 17, respectivamente para primeira e segunda vez). Com relação à pergunta 3: “*Que caminho esta história vai tomar?*”, os sujeitos apresentaram algum desconforto em respondê-la, uma vez que esta pergunta limitava as possibilidades de respostas. Os autores identificaram este desconforto, observando presença de marcadores lingüísticos que indicavam algum tipo de hesitação nas respostas: *provavelmente, aparentemente, alguma forma de*. É interessante constatar que o número de respostas hesitantes para esta pergunta representa 45,8% das respostas na versão com consciência e 41,6% na versão sem consciência. Apesar da variação quanto à precisão ou segurança da resposta para as perguntas 2 e 3, mais uma vez, os dados não evidenciaram diferenças marcantes entre as respostas para os textos das versões 1 e 2.

Quando consideraram as perguntas 2 e 3 como um só tipo, Feldman et. al. (1990) verificaram que as respostas variavam entre literais e inferenciais, sendo esta última mais freqüente. Tomando apenas as respostas inferenciais, verificou-se uma diferença significativa ($t = 3.8$, $df = 11$, $p < .01$) entre as versões 2 e 1 ($n = 51$ e $n = 20$ respostas inferenciais, respectivamente). Para explicar esta diferença, os autores recorrem ao fato de que, por apresentar informações sobre estados psicológicos dos personagens, o texto da versão 2 torna os personagens menos fictícios, fazendo-os “saltar” das histórias e aproximando-os à realidade, permitindo que o leitor estabeleça mais analogias com situações/aspectos do cotidiano, o que se reflete em suas respostas, pois o leitor extrapola a informação textual. Por outro lado, o texto da versão 1 apresenta uma organização mais

seqüencial, onde as relações de causalidade entre os eventos são mais evidentes, levando o leitor a apresentar suas respostas mais relacionadas ao texto.

Os autores acrescentam ainda que, quando estas perguntas são realizadas após a Parte 3 há um aumento no número de respostas inferenciais para ambas as versões, chegando a diminuir as diferenças encontradas anteriormente. Justificam os resultados pelo fato de que a maior exposição ao texto permite o contato com novas informações, aumenta as possibilidades de integração, e favorece que um maior número de inferências seja gerado, uma vez que o leitor torna-se mais familiarizado com os conteúdos do texto.

Yuill e Oakhill (1991) também refletem sobre a predição na compreensão de textos, contudo como um recurso para auxiliar no desenvolvimento da compreensão. As autoras sugerem que, num programa para desenvolver a compreensão, as crianças sejam estimuladas a realizar perguntas sobre o texto, enquanto estão lendo, para serem respondidas por elas mesmas ou por outras crianças, caso o trabalho seja em grupo. Para tanto, antes deve ser checado se as crianças têm percepção das palavras: “o que”, “quem”, “por quê”, “onde” e “quando”. Portanto, estas perguntas devem versar sobre: personagens, tempo e lugar em que a história ocorre, como e porque os eventos ocorrem e sobre predição. As perguntas de predição devem ser introduzidas nas últimas sessões do treinamento, quando as crianças já apresentam habilidades de estabelecer inferências. As perguntas de predição devem seguir o modelo: “O que vai acontecer depois?”. As autoras acrescentam que este tipo de pergunta permite que as crianças construam inferências sobre a continuidade da história, a partir da integração de informações já mencionadas no texto e sugerem que as crianças

prossigam com a leitura para verificar se suas inferências estão coerentes com o texto.

Yuill e Oakhill (1991) implementaram esta proposta de desenvolvimento em crianças classificadas de acordo com suas habilidades de compreensão em grupos de bons e maus compreendedores. Então, as crianças recebiam um texto composto por 4 sentenças e, em grupos e orientadas pelo professor, eram estimuladas a realizar as perguntas sobre o texto, incluindo a pergunta de predição, durante um período de 3 meses. As autoras observaram que houve um aumento nas habilidades de estabelecer inferências no grupo dos maus compreendedores, quando analisados os desempenhos no pré e pós-teste, mas não foram verificadas diferenças entre os bons compreendedores, nas duas fases. As autoras concluem que o treinamento através de perguntas, apesar de se constituir em uma tarefa difícil, aumenta a habilidade de estabelecer inferências, tendo um efeito maior para o grupo dos maus compreendedores, e justifica estes resultados pelo fato de que o treinamento propicia que as crianças reflitam mais sobre o texto, e as discussões orientadas pelo professor oferecem guias ou pistas para que sejam percebidas informações relevantes no texto.

Como a predição foi incluída e analisada conjuntamente com os demais tipos de perguntas, não é possível a partir destes resultados concluir qual o efeito deste tipo de pergunta sobre a habilidade de estabelecer inferências. Portanto, talvez seja interessante a proposta de um estudo que analise a predição independentemente dos demais tipos de perguntas, ou ainda que inclua a compreensão de como as crianças geraram suas predições, ampliando as

discussões realizadas pelos professores, focalizada numa perspectiva de pensar sobre suas inferências.

1.2.4. Inferências e metacognição

A metacognição pode ser definida, de modo geral, como sendo a reflexão sobre os processos mentais (de si mesmo ou de outras pessoas). Este aspecto tem sido objeto de interesse de estudiosos de diferentes áreas, tais como psicologia, educação matemática, psicolingüística.

Os estudos que tratam da compreensão de textos e da metacognição, em sua grande maioria, examinam a capacidade de monitoramento³ dos indivíduos durante a leitura de textos (e.g. Ruffman, 1996; Oakhill & Yuill, 1996).

Entretanto, além dos estudos sobre monitoramento, há pesquisas que se voltam diretamente para o exame da consciência da criança sobre seu próprio processo inferencial. Este é um tema da maior importância, porém, pouco investigado.

Beal (1990) refere que é comum o estudo sobre inferências em crianças, mas, poucas são as pesquisas sobre o conhecimento ou a consciência destas crianças sobre seu próprio processo inferencial. A autora afirma que crianças mais jovens tendem a acreditar que as inferências realizadas a partir do texto, correspondem inequivocamente a informações presentes literalmente na estrutura

³ Monitoramento corresponde à capacidade de monitorar a leitura, através do reconhecimento das inadequações textuais e da implementação de estratégias, tais como: releitura, ler mais lentamente, corrigir, selecionar as informações mais relevantes, que objetivam corrigir as possíveis falhas na compreensão. Para maiores detalhes remeter a Yuill e Oakhill (1996) e Ruffman (1996).

superficial do texto⁴, enquanto as crianças mais velhas conseguem distinguir suas inferências das informações veiculadas no texto, avaliando que o texto tem múltiplas possibilidades de interpretações dependendo da inferência que o leitor faça, sendo também capazes de identificar se o texto tem informações suficientemente claras para manter uma boa compreensão. Todas estas habilidades fazem parte da metacognição⁵.

Para esclarecer sua hipótese Beal (1990) desenvolveu um estudo que tinha como objetivo geral investigar se crianças eram capazes de distinguir as informações que foram inferidas daquelas que estão explícitas no texto. Participaram do estudo crianças de idades diferentes que formavam quatro grupos: G1-6 anos, G2-7 anos, G3-9 anos e G4-10 anos. Cada criança deveria ler um texto narrativo que apresentava uma relação de causalidade física entre os eventos. Este texto foi apresentado em três versões: Explícita, trazia uma sentença que relatava explicitamente a causa do evento; Implícita, nesta versão a causa não era citada explicitamente no texto, mas havia uma sentença que se configurava como uma pré-condição e justificava o evento; e a versão Não-causal, que não apresentava nenhuma sentença imediatamente anterior que pudesse justificar o evento.

⁴ Esta hipótese pode ser apoiada com os resultados dos estudo de Yuill e Oakhill (1991) citados anteriormente no item 1.2.2.

⁵ Yuill e Oakhill (1991) argumentam que os maus compreendedores podem apresentar menos consciência metacognitiva que os bons compreendedores. Brown (1980, citado em Yuill & Oakhill, 1991) menciona alguns processos metacognitivos presentes nos bons compreendedores: esclarecer as propostas da leitura, identificar aspectos relevantes da mensagem, prestar atenção a informações relevantes, monitorar a compreensão, rever e checar sua compreensão, implementar medidas corretivas quando necessário e retomar à leitura em caso de distrações.

Após ouvir a história, as crianças deveriam referir que fato ocasionou o evento. O objetivo desta pergunta foi verificar se as crianças estabeleciam inferências causais adequadamente. As crianças apresentavam respostas coerentes, não sendo constatada nenhuma diferença significativa entre as idades. Com relação ao tipo de texto, as crianças de todas as idades estabeleciam inferências causais mais freqüentemente para as versões explícitas e implícitas.

Em seguida, era realizada a pergunta “As palavras da história dizem exatamente como aconteceu, ou você teve que imaginar?”, que tinha por objetivo verificar se as crianças distinguem entre as informações do texto e as inferências realizadas.

Os resultados demonstram que as crianças mais jovens (6 anos) apresentam maior dificuldade em distinguir se as relações causais foram expressas no texto ou se resultaram de um processo inferencial. Já as crianças de 7, 9 e 10 anos afirmam que as relações causais foram expressas por informações literais na versão explícita, e reconhecem que fizeram inferências causais para os textos da versão implícita e não-causal.

Portanto, a partir dos resultados, Beal (1990) argumenta que existe um fator de desenvolvimento quanto à consciência do processo inferencial em crianças. Crianças mais novas não conseguem informar com precisão se as informações foram inferidas ou se estavam diretamente no texto, enquanto as crianças mais velhas distinguem claramente estas duas instâncias. Entretanto, o estudo por ela desenvolvido centra-se nas inferências de natureza causal, quando seria interessante explorar inferências de outros tipos, fornecendo um quadro mais amplo de dados sobre este assunto.

Estendendo um pouco mais as conclusões de Beal (1990), é possível entender que nas crianças a partir dos 7 anos, as dificuldades impostas pelo aumento da não-explicitude das informações textuais fazem com que as crianças progressivamente abandonem o texto como elemento que veicula a informação inferida e se aproxime mais da “imaginação” (inferência). Este fato pode ser observado quando se comparam as respostas do texto da versão explícita com a versão não-causal. No primeiro, a criança atribui ao texto sua resposta e no segundo, atribui a resposta à inferência.

Yuill e Oakhill (1991) examinaram os efeitos do aumento da consciência sobre o estabelecimento de inferências. As autoras consideram que um dos aspectos que pode estar comprometido em crianças com dificuldades de compreensão é a habilidade de identificar informações relevantes no texto, e conseqüentemente, a possibilidade de construir inferências a partir de informações textuais e mais especificamente de palavras ou sentenças do texto. Partindo desta premissa, as autoras desenvolveram um estudo com crianças de 7 anos divididas em dois grupos: bons e maus compreendedores. Estas crianças foram submetidas a uma intervenção com o objetivo de desenvolver a compreensão. O trabalho consistia em apresentar às crianças uma história altamente abstrata, com informações implícitas sobre personagens, eventos e local onde os fatos ocorriam. Além disto, não havia redundância na apresentação das informações, de modo que as inferências só poderiam ser estabelecidas a partir de uma só palavra ou sentença do texto, havendo uma relação muito estreita entre a inferência e a informação textual que constituiu a base de sua geração. As crianças foram instruídas a ler o texto e a procurar “pistas” que pudessem auxiliá-las na

compreensão, sendo em seguida solicitadas a responder perguntas sobre o texto. Antes de iniciar a leitura, o examinador sempre fornecia uma sentença sobre algum aspecto relevante do texto. Estas sentenças eram apenas sentenças guias, do tipo: onde o personagem estava?, o que aconteceu com determinado personagem?, o que aconteceu com determinado objeto?, e orientavam a procura de “pistas” (palavras ou sentenças) que originavam as inferências. Contudo, esta sentença não representava nenhuma das respostas às perguntas feitas após a leitura do texto. Além deste grupo experimental, havia também um grupo controle que não sofreu a intervenção. Este grupo deveria apenas ler o texto e responder às perguntas. As habilidades de compreensão das crianças do grupo controle e do grupo experimental foram avaliadas em dois momentos: antes e após do treinamento.

Os resultados deste estudo demonstram que houve uma diferença significativa entre o desempenho das crianças do grupo controle e do grupo experimental após o treinamento. Como era esperado, não houve diferenças significativas entre o desempenho dos bons compreendedores antes e após o treinamento, uma vez que estas crianças já são capazes de atentar para as informações relevantes do texto. Entretanto, para os maus compreendedores observa-se uma melhora significativa em suas habilidades de compreensão antes e após o treinamento.

As autoras concluem que o treinamento com foco em identificar palavras ou passagens relevantes do texto tem um efeito positivo em crianças com dificuldades de compreensão, pois “auxilia-as não apenas a atentar para passagens apropriadas do texto, mas também as encoraja a estabelecer mais

inferências a partir de palavras específicas do texto.” (Yuill & Oakhill, 1991, p. 187).

Ambos os estudos de Beal (1990) e de Yuill e Oakhill (1991) não solicitavam que as crianças mencionassem a partir de que informações textuais as inferências foram geradas. No primeiro estudo, solicitava-se que a criança identificasse se a informação estava presente no texto ou se foi “imaginada” (inferida); e no segundo, a criança era instruída a procurar as “pistas” no texto, que deveriam auxiliar sua compreensão, mas, em nenhum deles havia a explicitação de que informações serviram de base para a geração das inferências. Este é um aspecto que merece destaque, uma vez que pode ser importante saber se a criança é capaz de identificar a fonte de geração de suas inferências, pois este aspecto pode estar relacionado ao monitoramento da compreensão. Seria interessante examinar, como será feito no presente estudo, se as crianças são capazes de localizar e explicitar que “pistas” do texto permitiram a construção das inferências ou que informações extratextuais, relativas a conhecimentos prévios do leitor, permitiram gerar as inferências.

Os comentários tecidos neste parágrafo não devem ser interpretados como críticas aos estudos anteriores, mas, comentários relevantes que sugerem novas possibilidades de investigar a habilidade da criança não apenas em fazer inferências, mas, sobretudo, em refletir sobre elas, ou seja, a consciência do processo inferencial. Este é o tema tratado nesta investigação.

Pelo exposto até então, torna-se evidente que para se construir uma representação ou modelo mental das informações veiculadas no texto são necessárias diversas habilidades, tais como: capacidade de decodificação,

reconhecimento do significado das palavras, armazenamento de informações na memória de trabalho. Além disso, o leitor precisa construir significados coerentes com o texto e integrar as informações do texto, reorganizando-as de acordo com sua experiência de mundo, estabelecendo as inferências. Neste processo, torna-se também importante que o leitor seja capaz de monitorar sua leitura, identificando possíveis falhas de compreensão e implementando estratégias para diminuir as ambigüidades ou equívocos durante a leitura. No entanto, além do monitoramento, outra habilidade metacognitiva aparece como relevante: a consciência do processo inferencial, ou seja, ser capaz de identificar a partir de que informações (se no próprio texto ou se na relação deste com o conhecimento de mundo do leitor) as inferências foram geradas.

Ao se considerar este último ponto, é relevante pensar se esta consciência sobre o processo inferencial ocorre com todos os tipos de inferências, isto é, com inferências que estão relacionadas a diferentes fontes de informação textual ou extratextual. Este questionamento leva à necessidade de uma análise anterior, que se refere a como os estudiosos têm investigado essas diferentes fontes de informações e sua participação na geração das inferências. Este tema é considerado a seguir.

1.2.5. Inferências e suas diferentes fontes de informação

O interesse pelas inferências não é recente nos estudos sobre compreensão de textos. Warren, Nicholas e Trabasso (1979) já focalizavam as inferências em suas pesquisas, acreditando que o leitor aplicava ao que estava

explícito no texto conhecimentos prévios para a construção destas inferências. Os autores, em seus estudos, tomaram o texto narrativo para análise das inferências. Para eles, o texto narrativo é considerado uma cadeia de eventos, isto é, o texto é dividido em uma série de proposições numeradas, sendo que cada proposição é constituída por uma sentença com uma única relação de predicação. Assim, os autores afirmam que as inferências têm o papel de estabelecer conexões entre os eventos, e de completar as lacunas deixadas pelo texto para que seja criada uma estrutura lógica da informação textual.

Warren et. al. (1979) afirmam que as inferências estabelecidas em textos narrativos têm três fontes de informação:

1. relações lógicas entre os eventos no texto, que envolvem causas, motivações e condições que possibilitaram que os eventos ocorressem. São construídas em respostas às perguntas “por que?” e “como?” ;
2. relações informacionais entre eventos do texto, relativas a informações sobre pessoas, instrumentos, objetos, tempo e lugar, e respondem às perguntas “o que?”, “quem?”, “quando?” e “onde?”
3. conhecimento de mundo sobre os objetos, ações e eventos descritos no texto. Este conhecimento apóia as relações lógicas e informacionais.

O modelo de Warren et. al. (1979) pressupõe que quando estas relações não são especificadas na superfície do texto, elas devem ser preenchidas através das inferências. Assim, este modelo sugere três classes de inferências: as Inferências Lógicas, resultantes das relações lógicas; as Inferências Informacionais, geradas a partir das relações informacionais, e Inferências

Avaliativas, que refletem o julgamento do leitor sobre ação dos personagens ou sobre a validade da história.

Uma das críticas feitas ao modelo de Warren et. al. (1979) foi aventada por Marcuschi (1985), que afirma que este modelo atém-se ao sentido explícito do texto, buscando apenas relações objetivas e intratextuais. Este fato deve ser considerado, pois mesmo tomando o conhecimento de mundo como uma das fontes de informações para a construção das inferências, as operações de conexão de eventos do texto e de completar lacunas, sugeridas como regras básicas para a construção das inferências, terminam por restringir essa construção, uma vez que dependem fortemente da ligação entre duas proposições do texto.

Marcuschi (1985) propõe, então, que, na investigação da compreensão de textos, sejam incluídas as inferências pragmático-culturais, baseadas nos conhecimentos pessoais, nas crenças e ideologias. Como referem Sampaio e Spinillo (1986), o autor acredita que o texto atua como um estímulo intermediário entre o autor e o leitor, cada um com conhecimentos de mundo e sistemas referenciais próprios. Estes sistemas referenciais pré-existentes desencadeiam no leitor compreensões qualitativamente diferentes, mas válidas para um mesmo texto.

Considerando o modelo de Warren et. al. (1979) e as críticas de Marcuschi (1985), Sampaio e Spinillo (1986) realizaram um experimento com crianças de 1ª série de escola pública. Cada um dos participantes da amostra deveria ler dois textos narrativos e responder a seis questões sobre eles. O primeiro texto foi produzido por uma criança de classe média (variedade lingüística padrão – texto

1), e versava sobre sua rotina; o outro texto foi produzido por uma criança de classe baixa (variedade lingüística subpadrão⁶ – texto 2), versando sobre os problemas de sobrevivência de uma criança pobre. O objetivo do estudo era verificar o processo inferencial em crianças, considerando se a variedade lingüística exercia influência sobre a compreensão. A análise das respostas das crianças foi dirigida a partir do modelo inferencial de Warren et. al. (1979).

No que se refere à variedade lingüística e ao conteúdo, não foram observadas diferenças quanto ao desempenho das crianças, o que sugere que crianças de baixa renda não apresentam dificuldades quanto à compreensão de textos em função da variedade lingüística.

Contudo, quando Sampaio e Spinillo (1986) analisaram qualitativamente as respostas das crianças da amostra, verificaram que elas elaboravam inferências que extrapolavam o modelo inferencial utilizado. As autoras observaram que as crianças incluíam em suas respostas fatos relativos a sua experiência de vida. Portanto, este tipo de resposta foi analisado à luz da proposta de Marcuschi (1985) com a inclusão das Inferências Pragmático-Culturais (IPC). Assim, as autoras observaram que as crianças forneciam dois tipos de respostas inferenciais de natureza pragmático-cultural: aquelas que refletiam unicamente fatos de sua vida, que foram consideradas como Inferências Pragmático-Culturais Totais (IPCT) e analisadas como erro; e aquelas que correspondiam a respostas mistas, constituídas por informações derivadas do texto e acrescentadas de fatos do cotidiano

⁶ O que as autoras denominam de variação lingüística padrão se refere ao texto produzido pelas crianças de classe média, que segue as normas da língua escrita do português brasileiro. A variedade lingüística subpadrão seria o texto produzido por uma criança de classe baixa, que se aproxima de uma transcrição de fala.

da criança, julgadas como acerto e denominadas de Inferências Pragmático-Culturais Parciais (IPCP).

Analisando a presença de IPC em função do tipo de texto, verifica-se que elas são mais freqüentes na variedade padrão, o que pode ser justificado pelo fato de que o texto 1 é representativo da fala e da cultura da classe média, enquanto o texto 2 reflete a variedade da fala e os problemas sociais da classe baixa. As autoras sugeriram que quando o conteúdo do texto está mais distante das experiências lingüística e culturais da criança, elas elaboram um número mais elevado de IPC numa tentativa de aproximação de sua realidade. Seria, portanto, uma estratégia que a criança utilizaria para dar significado ao texto. “Através da inferência, a criança procura construir *pontes* entre sua experiência de vida e o texto para compreendê-lo e interpretá-lo”. (Sampaio e Spinillo, 1986, p.537).

Graesser, Singer e Trabasso (1994) afirmam que a compreensão de textos também demanda a associação de informações textuais com informações extratextuais referentes ao conhecimento de mundo do leitor, sendo este os conhecimentos lingüísticos, conhecimentos textuais (*esquemas*, *scripts* e *frames*) e conhecimentos particulares: experiência de vida. Para os autores, a compreensão de textos consiste numa construção em vários níveis de representação do texto, que se torna mais eficiente quando o leitor possui um *background* de conhecimento de mundo. Esta compreensão é determinada pelo estabelecimento de inferências construídas a partir do conhecimento de mundo e das informações veiculadas no texto.

Para Graesser et. al. (1994) o texto-base permite uma representação do que está explícito no texto. Por exemplo, considerando o texto a seguir (p. 373):

O motorista do caminhão viu o policial levantando a mão.

O motorista do caminhão parou o veículo, mas um carro bateu no caminhão.

Nota-se que a representação do texto-base permite concluir que *o carro bateu no caminhão e não no próprio motorista*. Mas não possibilita concluir quais as causas do evento. Este tipo de afirmação só é possível a partir da construção de inferências de que (1) *o caminhão parou abruptamente*, (2) *o motorista parou o caminhão motivado pelo sinal do guarda de trânsito*, e (3) *isto causou o acidente*, ou ainda que (4) *o motorista do caminhão poderia estar infringindo alguma lei de trânsito*, levando à conclusão que (5) *acidentes podem ocorrer quando as regras de trânsito são infringidas*. Para estes tipos de inferências o leitor precisa buscar informações que estão além do texto e que fazem parte de seu conhecimento de mundo.

Portanto, Graesser et. al. (1994) concluem que não é suficiente propor uma definição de inferência baseada unicamente no texto. É necessário que o leitor possa associar o conhecimento de mundo às informações textuais para que as inferências sejam estabelecidas.

Para ilustrar as possíveis inferências baseadas no conhecimento de mundo, Graesser et. al. (1994) elaboraram uma classificação destas inferências a partir de um texto narrativo. Com esta classificação, os autores não pretendem esgotar todas as possibilidades de inferências que o texto em questão possa suscitar; nem, tampouco pretendem criar uma taxonomia de inferências para ser aplicada indistintamente a todo e qualquer texto narrativo. A intenção dos autores é a de

mostrar a diversidade de inferências que um texto pode gerar em função do que está nele veiculado e em função dos conhecimentos de mundo que são trazidos pelo leitor (conhecimentos estes que estão na memória de longo prazo) no momento da compreensão.

Entretanto, é interessante observar que as classes de inferências apresentadas pelos autores são suficientes para permitir uma compreensão adequada, em se tratando de textos narrativos⁷. Esta afirmação condiz com o fato de que estas inferências abrangem informações sobre tempo, espaço e personagens, desde características físicas, psicológicas a reações emocionais. Também envolvem informações sobre objetos/instrumentos utilizados na história, relações de causa e efeito; motivação e ação; além de questões mais gerais como inferências temáticas, reações emocionais do leitor e intenção do autor. Este amplo alcance das classes de inferências propostas pelos autores permite que as mesmas sejam adotadas para outros textos narrativos, considerando as particularidades de cada texto e as necessidades de adaptação.

Para um maior esclarecimento, a seguir será transcrito o texto e as classes de inferências propostas por Graesser et. al. (1994). O texto *How Leisure Came* versa sobre um homem cujo principal propósito era ganhar dinheiro. Em sua pressa para pegar o trem para o trabalho, provocou um acidente em seu olho direito, que o levou a mudar de profissão e à pobreza. O texto será mantido em

⁷ É possível que em se tratando de textos de outro gênero, como textos argumentativos, ou até mesmo textos narrativos, do tipo *scripts* ou relatos de fatos e experiências pessoais estas classes possam sofrer variações.

inglês, assim como os exemplo de cada classe de inferência para evitar qualquer distorção em seu significado (a tradução do texto será apresentada no Anexo I).

Texto:

“A Man to Whom Time was Money, and who was bolting his breakfast in order to catch a train, had leaned his newspaper against the bowl and was reading as he ate. In his haste and abstraction he stuck a pickle-fork into his right eye, and on removing the fork the eye came with it. In buying spectacles the needless outlay for the right lens soon reduced him to poverty and the Man to Whom Time was Money had sustain life by fishing from the end of the wharf.”

(Graesser, Singer e Trabasso, 1994, p. 375)

Para este texto os autores apresentam 13 classes de inferências, fazendo a ressalva de que estas classes não esgotam todas as possibilidades de inferências deste texto. No Quadro 1 constam as classes de inferências, a descrição de cada uma delas, com os exemplos fornecidos pelos autores. Em algumas destas classes de inferências, os exemplos são acompanhados por algum comentário, cujo objetivo é tornar mais clara a caracterização da inferência em questão.

Quadro 1 - Classes de Inferências de Graesser, Singer e Trabasso (1994)

CLASSE DE INFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
CLASSE 1: Referencial	Uma palavra ou frase que apresenta um elo referencial, explícito ou inferido, com um elemento prévio do texto.	“... <i>on removing the fork, the eye came with it.</i> ” <u>Inferência:</u> O substantivo <i>fork</i> é a referência para o pronome <i>it</i> .
CLASSE 2: Localização	Uma frase explícita no texto desempenha um papel na localização de objetos.	“... <i>The man leaned his newspaper against the sugarbowl.</i> ” <u>Inferência:</u> A expressão <i>against the sugarbowl</i> sugere localização.

<p>CLASSE 3: Antecedente causal</p>	<p>A inferência está situada numa cadeia causal, entre a ação, evento ou estado e uma passagem anterior. A inferência é a causa de uma ação, evento ou estado, sendo esta causa apresentada, no texto antes do evento.</p>	<p><i>“In his haste and abstraction he stuck a pickle fork into his right eye...”</i></p> <p><u>Inferência:</u> O homem não foi cuidadoso e o garfo desgovernou-se. Nesta passagem há uma relação de causalidade entre as sentenças, onde se identifica o evento: <i>he sticks a pickle fork into his eye</i> e a causa: <i>In his haste and abstraction</i>, a partir da causa: pressa e desatenção em associação com o conhecimento de mundo pode-se inferir que o homem não foi cuidadoso.</p>
<p>CLASSE 4: Objetivo superordinado</p>	<p>A inferência é um objetivo ou motivação que justifica a ação/comportamento/plano. Estabelece explicações.</p>	<p><i>“A Man to Whom Time was Money, and who was bolting his breakfast in order to catch a train...”</i></p> <p><u>Inferência:</u> O homem queria trabalhar e ganhar dinheiro. Nesta passagem também se observa uma relação causal. Identifica-se uma ação: <i>The man was bolting his breakfast...</i>, como uma motivação ou objetivo: <i>... in order to catch the train</i>. Com a informação textual de que o homem queria pegar o trem (motivação) em associação com o conhecimento de mundo de que pela manhã as pessoas geralmente saem de casa para o trabalho, é possível inferir que o homem se apressou para pegar o trem para trabalhar.</p>

CLASSE 5: Temática	O ponto principal ou a moral da história.	Todo o texto <u>Inferência:</u> A pressa provoca perdas. É possível inferir que a pressa do homem, provocou o acidente.
CLASSE 6: Reação emocional do personagem	A inferência é uma reação emocional do personagem, ocasionada por ou em resposta a um evento ou ação.	“... <i>The needless outlay reduced him to poverty.</i> ” <u>Inferência:</u> O homem ficou triste. O acidente provocou uma mudança de estado que ocasionou uma reação emocional no personagem
CLASSE 7: Conseqüente causal	A inferência também está situada numa cadeia causal, contudo o evento/ação é referido no texto antes da causa que o originou.	“... <i>he stuck a pickle-fork into his eye, and on removing the fork the eye came with it.</i> ” <u>Inferência:</u> O homem ficou cego. Esta inferência foi construída com a informação de que o homem atingiu seu olho com o garfo. Esta inferência (evento) só será confirmada após a leitura da segunda parte: “removendo o garfo, o olho veio junto.”(causa). Portanto, o evento é apresentado no texto antes da causa.
CLASSE 8: Reconhecimento imediato do sentido de uma palavra	A inferência é uma série de palavras derivadas de uma palavra específica do texto.	“... <i>breakfast...</i> ” <u>Inferência:</u> Bacon e ovos.
CLASSE 9: Instrumento	A inferência é um objeto, parte do corpo ou recurso usado quando um agente executa uma ação intencional.	“ <i>The Man to Whom Time was money had to sustain life by fishing from the end of the wharf.</i> ” <u>Inferência:</u> O homem usou uma vara e anzol (para pescar).

<p>CLASSE 10: Ação subordinada ao objetivo</p>	<p>A inferência é uma ação-meta que especifica como o objetivo/intenção do personagem foi alcançado.</p>	<p>“...<i>who was bolting his breakfast</i>” <u>Inferência:</u>O homem levou o garfo na direção da boca. A passagem retrata o objetivo: <i>bolt his breakfast</i>, para ser alcançado este objetivo requer uma ação: <i>Grasp his fork and moved</i>, que se caracteriza como uma inferência classe 10 para esta sentença.</p>
<p>CLASSE 11: Estado</p>	<p>A inferência inclui características, crenças, concepções de personagens, e informações sobre local e tempo.</p>	<p>“<i>The Man to Whom Time was Money had to sustain life by fishing from the end of the wharf.</i>” <u>Inferência:</u> Pescadores são pobres A partir do acidente, o homem foi levado a uma nova profissão, que provavelmente não oferece uma boa remuneração, justificando a inferência acima.</p>
<p>CLASSE 13: Intenção do autor</p>	<p>A inferência é uma atitude ou motivação do autor para escrever o texto.</p>	<p>Todo o texto. <u>Inferência.:</u> Bierce quer atacar com palavras quem é viciado por trabalho.</p>

Graesser et. al. (1994) advertem que destas 13 classes de inferências existem duas que podem ser constituídas apenas a partir de informações textuais. Estas são, portanto inferências de “conexão textual”, que se caracterizam por estabelecer um elo inferencial entre cláusulas, sem que sejam incluídos conhecimentos de mundo para sua construção. Fazem parte deste grupo as

inferências das Classes 1 e 2. São inferências que necessitam apenas de informações veiculadas no texto, sendo denominadas de inferências intratextuais.

As demais classes de inferências exigem a associação entre o texto e o conhecimento de mundo para serem estabelecidas. Nos exemplos do Quadro 1, foram fornecidas passagens do texto para ilustrar a inferência gerada, mas isto não significa que estas inferências dependem apenas das informações textuais. Para ilustrar, segue o exemplo da inferência da Classe 9 – Instrumento, onde só é possível saber que *o homem utilizou vara e o anzol para pescar*, porque o leitor associou a informação textual de que *o homem tinha como nova profissão a pesca* com o conhecimento de mundo de que *para pescar é necessário um objeto específico – vara e anzol*. Estas são as inferências extratextuais, derivadas de conhecimento prévio, podendo ser genérico ou específico, relevantes para complementar as informações explícitas no texto.

O aspecto de maior interesse na abordagem de Graesser et. al. (1994), é o fato de considerar as inferências como resultantes de um processo de construção, que inclui informações relevantes do texto e a associação destas informações com conhecimento de mundo do leitor, o que é compartilhado com outros estudiosos da área (e.g. Marcuschi, 1985, 1989, 1996 e Kintsch, 1998).

Contudo, neste aspecto, a proposta de Graesser et. al. (1994) distancia-se de outros modelos, como o de Warren et. al. (1979), pois não trata as informações textuais como uma cadeia de eventos em que uma proposição está interligada com aquela que a sucede ou precede. Na proposta de Graesser et. al. (1994), as informações textuais sofrem uma integração com todo o texto, independentemente

desta relação de sucessão ou antecedência. Além de que, como já mencionado, estas informações são sempre associadas aos conhecimentos de mundo do leitor.

Como defendem Graesser et. al. (1994), sua proposta não pretende ser uma taxonomia de inferências, o que permite uma flexibilidade, com adequação das classes de inferências em função do texto estudado. Mas, ao mesmo tempo esta proposta oferece uma classificação abrangente, incluindo informações sobre personagens, tempo, espaço, relações de causalidade, reações do leitor e motivação do autor, que possibilita a sua adaptação para outros textos do gênero narrativo.

Assim, o detalhamento destas classes torna-se necessário visto que a proposta de Graesser et. al. (1994) é adotada na presente investigação, como será descrito mais adiante nos capítulos relativos ao estudo realizado. Antes de apresentar o estudo propriamente dito, faz-se necessário discutir a respeito das diferentes metodologias adotadas nas pesquisas que investigam a compreensão de textos. Uma discussão desta natureza é relevante, visto que, como afirmado por Brandão e Spinillo (1998) a compreensão de textos é um fenômeno de muitas facetas e que, dependendo da metodologia utilizada, um ou outro aspecto é mais enfatizado. Além disso, a metodologia utilizada no presente estudo é pouco usual, sendo necessário, portanto, inseri-la em um quadro de reflexão metodológica mais amplo.

1.3. Inferências: As diferentes metodologias adotadas em estudos sobre compreensão de textos

1.3.1. Metodologia *off-line*

A avaliação da compreensão de textos pode ser feita através de diferentes tarefas. A maioria dos estudos prioriza a investigação da capacidade de estabelecer inferências após a leitura de todo o texto. Em geral, estas tarefas concentram-se em perguntas do tipo inferencial ou literal (Yuill & Oakhill, 1991; Oakhill & Yuill, 1996); na reprodução oral ou escrita do texto apresentado (Marcuschi, 1989); na associação destas atividades e no fornecimento de títulos ao texto ouvido (Brandão, 1994); na reprodução do conteúdo do texto em outro gênero textual, reprodução de textos na forma de diagrama e identificação de idéias centrais (Marcuschi, 1996).

Brandão (1994) analisou a compreensão de textos em crianças, numa perspectiva de desenvolvimento, considerando três metodologias para avaliar a compreensão de textos⁸. A amostra foi constituída por crianças de três grupos etários: 4, 6 e 8 anos. Todos os participantes foram submetidos a três tarefas de compreensão: (1) reprodução de uma história ouvida, (2) fornecimento de título para esta história e (3) respostas a perguntas literais e inferenciais sobre a história. Foram criadas categorias de respostas para cada uma das tarefas. De modo geral, comparando-se os resultados nas três tarefas, a autora verificou uma homogeneidade quanto ao desempenho nas três Tarefas de Compreensão, onde

⁸ Esta análise faz parte de um estudo maior, onde são investigadas as habilidades de compreensão, produção textual e suas relações. Contudo, para este estudo serão discutidos apenas os aspectos referentes à compreensão textual.

as crianças de 4 anos apresentavam respostas mais freqüentes nas categorias mais elementares das três tarefas, enquanto que as crianças de 8 anos, tinham suas respostas concentradas nas categorias mais elaboradas em todas as tarefas. A única exceção encontrada foi no grupo de 6 anos, onde se observou uma tendência a um desempenho menos homogêneo nas três tarefas. Para estas crianças, fornecer títulos foi tarefa mais fácil do que responder a perguntas sobre a história ou reproduzi-la.

Brandão (1994) chama atenção para que seja considerado o aspecto de desenvolvimento na compreensão de textos. A autora sugere que, com o aumento da idade, há uma maior percepção da própria natureza das tarefas propostas, uma vez que em todas elas há exigência de que a criança considere um *modelo* de história. A autora argumenta que aos 4 anos as crianças tendem a desconsiderar este modelo e a fornecer suas respostas baseadas em fatos de sua experiência de vida ou em contos de fadas familiares. A partir dos 6 anos as crianças já têm um maior entendimento da tarefa de compreensão, o que permite não extrapolar os limites oferecidos pelo conteúdo da história e apresentar respostas mais próximas ou coerentes com a história ouvida, mas, aos 8 anos esta habilidade torna-se mais evidente.

Em outro estudo, Brandão e Spinillo (1998), retomam as tarefas de reprodução e de perguntas citadas anteriormente, e consideram a possibilidade de que tarefas distintas requeiram habilidades lingüísticas e cognitivas diferentes. Na tarefa de reprodução, a criança deve ouvir toda a história, selecionar todas as informações relevantes desta história, integrá-las para depois reproduzir, sendo

considerada pelas autoras como uma tarefa mais global. Na tarefa de perguntas, a própria pergunta já se encarrega de realizar esta seleção das informações relevantes, sendo uma tarefa mais pontual. Portanto, as autoras concluem que a reprodução favorece o estudo da compreensão mais ampla e integradora, enquanto que as perguntas favorecem o estudo de determinadas partes do texto.

Marcuschi (1996) também concorda com as conclusões das autoras. Quanto à tarefa de reprodução de textos, o autor acrescenta que se constitui em um tipo de retextualização, uma vez que ao mesmo tempo depende de um modelo fornecido previamente que sofre uma série de modificações em virtude das variações de compreensão do leitor e da modalidade lingüística (oral ou escrita) em que será reproduzido.

Além disto, Marcuschi (1996) menciona que outras tarefas, como fornecimento de títulos, exigem que o leitor trabalhe os conteúdos globalmente, sintetizando-os, de modo a possibilitar a construção de um universo contextual e ideológico acessível antes mesmo da leitura do texto. Para o autor, o título corresponde à primeira entrada cognitiva no texto e, portanto, é possível fazer uma série de suposições iniciais que posteriormente podem ser confirmadas ou modificadas.

1.3.2. Metodologia *on-line*

As discussões traçadas nas sessões anteriores abordam estudos que avaliam a compreensão após a leitura de todo o texto (metodologia *off-line*).

Contudo, é possível investigar a compreensão de textos durante a leitura, ou seja, através de uma metodologia *on-line*

Ao adotar uma metodologia *on-line* deve-se ter como pressuposto que a compreensão de textos é construída seqüencial e paulatinamente através da integração entre informações lidas recentemente com informações anteriormente veiculadas no texto, presentes na memória de trabalho e associação destas com conhecimentos prévios do leitor.

Graesser et. al. (1994) sugerem que algumas inferências são construídas durante a compreensão (inferências *on-line*) e outras são produzidas durante tarefas de recuperação (inferências *off-line*). Estas inferências *on-line* são construídas quando o conhecimento disponível na memória a longo prazo é ativado e um subgrupo destas informações participa das representações mentais do texto. As inferências baseadas no conhecimento impõem um pequeno custo à memória de trabalho. As inferências *on-line* seriam aquelas que participam do estabelecimento da coerência local, possibilitando ao leitor a manutenção da compreensão textual assim como realizações de previsões sobre a continuidade da trama. As previsões, na realidade, se configuram como possibilidades de caminhos que a história venha tomar. Contudo, como já mencionado, estas previsões devem ser coerentes com as informações já lidas no texto.

É importante considerar que, provavelmente, existe um contínuo entre o *status on-line* e *off-line* da inferência. A determinação do *status* depende da habilidade do leitor, dos objetivos da leitura, da tarefa experimental e do gênero do texto em questão. Em geral, um texto narrativo é mais propiciador para geração de inferências *on-line*, já que há uma estreita correspondência com experiências

cotidianas e situações especificamente contextualizadas. Portanto, classificar a inferência como *on-line* significa afirmar que ela é potencialmente mais forte para ser gerada durante a compreensão de textos.

Uma das questões na determinação do *status on-line* e *off-line* das inferências diz respeito à metodologia para investigar a compreensão de textos. Com o objetivo de distinguir e compreender o processo de geração de inferências durante o texto (inferências *on-line*), Graesser et. al. (1994) sugerem o uso de uma metodologia própria, que foi denominada: método dos três pilares.

O primeiro pilar está situado numa dimensão mais teórica do que empírica, pois corresponde a uma série de componentes ou pressupostos que direcionam a geração de inferências e permitem uma classificação prévia das possíveis inferências *on-line* do texto. Nesta etapa, as sentenças são organizadas por uma rede de elos causais. Cada sentença é classificada por seu papel no episódio: **cenário**, indicação temporal e espacial da história; **evento**, o fato; **objetivo**, as metas dos personagens; **tentativas**, as ações para atingir os objetivos; **resultados**, índices de sucesso ou fracasso na procura do objetivo; **reação** emocional dos personagens.

O segundo pilar envolve um protocolo verbal para confirmar a predição do *status on-line* das inferências. Após a leitura de cada sentença, o leitor deve relatar oralmente o que entendeu sobre a informação lida, nesta atividade admite-se que se a compreensão for adequada, na fala do leitor será possível identificar inferências geradas a partir das informações textuais. Este protocolo também pode ser efetuado com perguntas sobre cada sentença. Estas informações devem ser gravadas para posterior análise das inferências geradas.

O terceiro pilar corresponde à medida de tempo. Nesta fase, após a leitura de uma proposição, o leitor é apresentado a um grupo de sentenças-teste ou de palavras. Estas sentenças-teste ou palavras correspondem a possíveis inferências geradas a partir do texto lido. O leitor deverá decidir se as sentenças-teste apresentadas estão relacionadas ao texto. A condição controle do teste baseia-se na medida do tempo de latência entre a apresentação das sentenças-teste e sua identificação pelo leitor. Quanto menor for esta latência, maior será a probabilidade de que esta inferência foi gerada durante a leitura.

Analisar a compreensão de textos através de uma metodologia *on-line* permite investigar a compreensão de textos, aproximando-se do momento em que a inferência foi gerada. Com isso, é possível entender como caminha a representação mental que o leitor faz do texto sobre as discretas mudanças do estado da história, entendendo-se como as modificações de cenário, tempo e ambiente, com ou sem introdução de novos personagens ou de novos fatos⁹. Além disto esta metodologia possibilita ao leitor atentar mais para as informações textuais, considerando todos os seus detalhes, o que pode facilitar a integração de informações ou a percepção e identificação de maior número de “pistas” no texto (Yuill & Oakhill, 1991) que possam auxiliar na construção destas inferências.

Frente a estas questões, neste estudo optou-se por adotar uma metodologia *on-line*, onde a criança deverá realizar a leitura de pequenas partes

⁹ Gancho (1998) define cenário como os aspectos espaciais da história, lugar em que se passa a ação; tempo, como o momento em que a história se passa, sua duração, tempo cronológico (ordem natural dos fatos) ou psicológico (ordem determinada pelo desejo ou imaginação dos personagens ou narrador) e ambiente como aspectos mais globais que situam a história em tempo, cenário específicos, associados a informações sócio-econômicas, morais psicológicas, em que vivem os personagens

de um texto e, em seguida responder a perguntas que objetivam tanto investigar a habilidade de estabelecer inferências, como acessar o conhecimento da criança sobre que tipos de informações possibilitaram que as inferências fossem geradas. Assim, a realização destes tipos de perguntas durante a leitura do texto, ou seja, através de uma metodologia *on-line* caracteriza-se como um facilitador, principalmente, para a identificação e explicitação das informações que se definem como a base da geração das inferências. Com esta metodologia, a inferência é estabelecida e imediatamente a criança é inserida, pelo desenho metodológico do estudo, numa atividade metacognitiva de refletir sobre suas respostas e sobre o texto.

No próximo capítulo, sobre o estudo, serão discutidos os objetivos e descrito, com detalhes, o procedimento metodológico adotado.

CAPÍTULO 2 - O ESTUDO

Após as discussões anteriores conclui-se que é inegável o papel das inferências na compreensão de textos. Pois, como afirma Marcuschi (1996), é a partir das inferências que os sentidos dos textos são construídos. E para que as inferências sejam estabelecidas, é necessário que o leitor construa uma representação mental do texto, integrando as informações textuais entre si e/ou associando-as a conhecimentos prévios (e.g. Marcuschi, 1996; Yuill & Oakhill, 1991; Feldman et. al. ,1990).

A habilidade inferencial em adultos e em crianças já foi amplamente discutida e investigada na literatura, quer seja quanto a seu grau de participação na compreensão textual, quanto ao seu desenvolvimento e formas de avaliação ou quanto às possibilidades de uso de estratégias para o seu desenvolvimento, a fim de permitir ao leitor melhoria na sua compreensão textual.

Contudo, apenas alguns estudos (e.g. Beal, 1990; Yuill & Oakhill, 1991) focalizam a inferência, procurando compreender se o leitor tem “consciência deste processo inferencial”. Estes estudos solicitam apenas que o leitor identifique a presença ou não de “pistas” no texto que possam ter sugerido a inferência, sem que haja a necessidade da explicitação de quais foram estas pistas que sugeriram as inferências. A identificação simplesmente de “pistas” no texto sem a menção de quais são estas “pistas” não é suficiente para comprovar que o leitor tem consciência de seu processo inferencial, pois ele pode reportar-se ao texto por saber que este se constitui no elemento que veicula a mensagem. Além disto, este procedimento não permite acessar as informações que possibilitaram que a inferência fosse gerada, já que estas podem ser construídas apenas a partir da

integração de informações textuais ou a partir da associação do texto com as informações extratextuais: conhecimentos de mundo, lingüísticos, antropológicos, sociais, como refere Marcuschi (1996).

2.1. Objetivos

O presente estudo tem, por objetivo, investigar, numa perspectiva de desenvolvimento, o processo inferencial em crianças. Mais especificamente, o interesse é examinar se crianças, além de estabelecerem inferências, são capazes, ainda, de explicitar as bases da geração de suas respostas para perguntas potencialmente geradoras de inferências. Seriam as crianças capazes de identificar, por exemplo, se a inferência que acabou de estabelecer durante a leitura de um texto ocorreu a partir das informações intratextuais e/ou se a partir de informações extratextuais, provindas de conhecimentos prévios do leitor? Ou ainda de ambas as informações? Em outras palavras, o interesse principal é investigar se as crianças são capazes de tomar consciência de seu processo inferencial, verificando se esta consciência se desenvolve com a idade e se esta consciência varia em função do tipo de pergunta potencialmente geradora da inferência que está sendo considerada.

O estudo pretende contribuir em duas direções. Primeiro, em procurar fornecer maiores informações a respeito do processo inferencial construído por crianças em uma perspectiva de desenvolvimento. Mais especificamente, o interesse deste estudo recai sobre a consciência deste processo inferencial, através da identificação das informações que suscitaram as inferências. Como

mencionado anteriormente, esta é uma área de estudo relevante e ainda pouco explorada na literatura. Segundo, o estudo envolve uma metodologia de investigação pouco usual, como já mencionado, mas que pode ser bastante promissora em termos de informações sobre o processo de compreensão. A metodologia adotada, denominada *on-line*, permite explorar determinadas facetas da compreensão que dificilmente poderiam ser examinadas através de uma metodologia *off-line*. Neste sentido, o exame da geração de inferências (processo inferencial) através de uma metodologia *on-line* pode ser entendido como de caráter exploratório, e os dados derivados desta investigação devem ser entendidos dentro desses limites.

Duas variáveis foram consideradas neste estudo: a idade das crianças (7 e 9 anos) e a natureza da pergunta que suscitava a resposta (inferência). O interesse por grupos etários distintos justifica-se, pois o presente estudo procura adotar uma perspectiva de desenvolvimento (tomando a idade como fator importante). Haveria diferenças entre idades quanto à capacidade de explicitar as bases que geraram as inferências durante a leitura de um texto?

O interesse pela natureza da pergunta justifica-se porque é possível pensar-se que a capacidade de explicitar as bases que geraram as inferências durante a leitura de um texto pode variar em função deste aspecto. Para tal, as perguntas endereçadas às crianças neste estudo foram classificadas em três grupos (Causais, de Estado e de Predição) que versavam sobre aspectos diferentes do texto. (Esta classificação será discutida no Capítulo 3).

O texto apresentado era um texto narrativo - história. Adotou-se este texto porque este é o tipo de texto mais utilizado em escolas e pelos pesquisadores na

área; inclusive as classes de inferências adotadas neste estudo tomam por base aquelas propostas por Graesser et. al. (1994), que por sua vez, foram criadas a partir de um texto narrativo. Assim, optou-se por manter este tipo de texto.

Portanto, para resumir, esta investigação pretende responder às seguintes questões: (1) será que as crianças são hábeis em explicitar a partir de que informações suas respostas foram geradas, se através de informações intratextuais ou extratextuais?, (2) será que há alguma diferença quanto às formas de explicitação nos dois grupos de idades investigadas?, (3) será que a natureza ou conteúdo da pergunta potencialmente geradora da inferência tem algum papel nas formas de explicitação das bases destas inferências?

2.2. Método

2.2.1. Participantes

Inicialmente, foram avaliadas 45 crianças, de ambos os sexos, de nível sócio-econômico médio, de uma mesma escola particular da cidade de Olinda, que não apresentavam repetência escolar. Todas as crianças realizaram uma tarefa de sondagem da decodificação antes da aplicação da tarefa de compreensão. Maiores detalhes sobre o objetivo e procedimento destas tarefas serão descritos posteriormente.

Das 45 crianças inicialmente entrevistadas, cinco foram excluídas por apresentarem dificuldades de decodificação ou por já terem conhecimento do texto apresentado na Tarefa de Compreensão (o critério para exclusão será descrito no capítulo dedicado à descrição do Sistema de Análise).

Portanto, foram 40 as crianças que efetivamente participaram desta pesquisa. Estas foram igualmente divididas em dois grupos de idade:

G1 - 20 crianças entre 6-7 anos, com idade média de 7 anos e 2 meses, cursando a 1ª série do ensino fundamental; e

G2 - 20 crianças entre 9-10 anos, com idade média de 9 anos e 4 meses, cursando a 3ª série do ensino fundamental.

Para fins de maior objetividade, nesta pesquisa, será adotada a idade de 7 anos como idade de referência para o G1 e, 9 anos como a idade de referência para o G2.

2.2.2. Material

Foram utilizados dois textos impressos, para as duas tarefas deste estudo: um para a Tarefa de Sondagem da Decodificação e outro para a Tarefa de Compreensão. O registro foi realizado através de gravador, fita cassete e folhas de anotação.

Os textos utilizados na Tarefa de Sondagem da Decodificação e na Tarefa da Compreensão deveriam ser inéditos para as crianças, para evitar que a familiaridade pudesse auxiliar na decodificação e na compreensão.

Após a realização das tarefas, as crianças foram questionadas se já conheciam os textos, e, em casos de resposta afirmativa, foram excluídas da amostra. Apenas uma criança do grupo G2 referiu já conhecer o texto da Tarefa de Compreensão e, portanto, não foi incluída na amostra.

2.2.3. Tarefas e procedimentos

Os participantes realizaram duas tarefas: (1) Tarefa de Sondagem da Decodificação; (2) Tarefa de Compreensão.

As crianças foram avaliadas individualmente em duas sessões, com intervalos de sete dias entre elas. Na primeira sessão, foi realizada a Tarefa de Sondagem da Decodificação e, na segunda sessão, a Tarefa de Compreensão, obedecendo sempre esta ordem. Foi dado o intervalo de sete dias entre as tarefas para evitar que a história do texto da primeira tarefa pudesse interferir na história utilizada na segunda tarefa – Tarefa de Compreensão.

A ordem das sessões foi fixa, pois a Tarefa de Sondagem da Decodificação objetivou a seleção dos participantes, visto que só participaram da pesquisa as crianças que não apresentaram problemas de decodificação. O número de crianças que realizaram a Tarefa de Sondagem da Decodificação foi maior que o número de participantes da pesquisa (40 crianças). Desta forma, foram avaliadas 45 crianças, sendo 23 do grupo G1 (7 anos) e 22 do grupo G2 (9 anos). Destas crianças, apenas quatro foram excluídas da amostra por terem sido julgadas leitores lentos, (duas de 7 anos e uma de 9 anos) e leitor não fluente (uma criança de 7 anos), como definido através dos critérios de exclusão apresentados no capítulo sobre o sistema de análise. A outra criança (9 anos), foi excluída por já conhecer o texto apresentado na Tarefa de Compreensão.

A primeira sessão teve duração de 10 a 15 minutos e a segunda sessão durou de 45 a 50 minutos, sendo realizadas em salas da própria escola no horário regular de aula. Todas as sessões foram gravadas e transcritas fielmente em

protocolos individuais. Paralelamente, foram realizadas anotações sobre o comportamento da criança durante as entrevistas.

2.2.3.1. Tarefa de Sondagem da Decodificação

Esta tarefa teve por objetivo verificar a habilidade de decodificação, excluindo do estudo aquelas crianças que tinham dificuldades de decodificação (o critério de exclusão será descrito no capítulo relativo ao Sistema de Análise). A Tarefa de Sondagem da Decodificação foi um dos critérios importantes para a seleção da amostra, pois estudos na área (e.g. Perfetti et. al., 1996; Yuill & Oakhill, 1991) demonstram que a decodificação se constitui em um fator importante na compreensão de textos, como já mencionado no Capítulo 1.

A tarefa deste estudo foi idealizada e adaptada a partir do estudo de Leal (1993)¹⁰. Nesta tarefa, foi dado um texto para a criança ler em voz alta (Anexo II). O texto apresentado foi diferente daquele adotado na Tarefa de Compreensão. Era um texto mais curto, mas este fato não comprometeu a similaridade entre os textos, pois ambos apresentaram as mesmas características e níveis de dificuldade quanto ao gênero, familiaridade do vocabulário, tamanho e tonicidade das palavras, estrutura das sílabas e estrutura das frases.

¹⁰ A autora avaliou a decodificação de crianças de idades diferentes, através da leitura de palavras, frases e textos, que variavam em função do grau de complexidade da estrutura das sílabas, estrutura frasal e, nos textos, todos estes aspectos já citados e mais número de frase. Contudo, como o objetivo deste estudo não é a decodificação, será realizada uma adaptação da metodologia adotada por Leal (1993), utilizando a leitura de textos, já que este será o material adotado na Tarefa de Compreensão, do presente estudo.

O texto foi do gênero narrativo, de tamanho médio (215 palavras), com palavras pertencentes ao vocabulário da criança, que variavam de mono a polissílabos. A maioria das palavras era oxítone ou paroxítone.

A composição da estrutura das sílabas e respectivos exemplos das palavras do texto poderão ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Composição da Estrutura das Sílabas das Palavras

COMPOSIÇÃO DA ESTRUTURA DA SÍLABA Consoante-Vogal (CV)	EXEMPLOS
	Lenita; desejo ; escola; lugar
VV	Eu ; ou ; ia
VC	Empoleirada ; escola ; árvores
CVV	Feio ; pequeno ; abacateiro
CVC	Carrega ; passarinho
CCV	Igreja ; passarinho ; grudada ; precisa
CCVC	Grande

A leitura foi gravada em fita cassete e analisada, posteriormente, considerando a velocidade de leitura e a decodificação. A velocidade de leitura foi cronometrada durante a leitura do texto e a decodificação considerou a fluência e o percentual de erros. O critério de análise será descrito com detalhes no Capítulo 5 – Sistema de Análise, conforme observado anteriormente. Só participaram da pesquisa aquelas crianças julgadas como leitores rápidos ou médios e leitores fluentes, ou seja, aquelas crianças que apresentaram um nível de decodificação que não pudesse comprometer a compreensão do texto.

2.2.3.1.1. Procedimento

Cada criança foi instruída a ler um texto em voz alta, sem qualquer intervenção do examinador durante a leitura. A leitura foi registrada através de gravação em fita cassete.

Instrução:

“Eu queria que você lesse em voz alta esse texto, enquanto eu gravo. Não precisa se preocupar se tiver alguma palavra difícil, você deve ler do jeito que achar que é certo. Você só deve parar de ler quando terminar todo o texto”.

2.2.3.2. Tarefa de Compreensão

Foi apresentado um texto do gênero narrativo (Anexo III). Este texto foi selecionado de um livro didático, adotado por uma escola particular da Região Metropolitana do Recife, como material das aulas de Português da 3ª série. O texto foi adaptado para atender aos objetivos deste estudo. As modificações¹¹ foram realizadas retirando-se algumas informações explícitas do texto, para possibilitar a construção de inferências, especialmente, as inferências de predição.

O texto foi dividido em sete partes. Esta divisão levou em consideração a manutenção do sentido de cada passagem recém lida, de modo que o leitor pudesse compreender todas as informações veiculadas, compreendendo os eventos ali relacionados e, em algumas situações, fosse também capaz de

¹¹ Como exemplo das modificações realizadas, pode-se citar a seguinte passagem: Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquela sexta-feira. Onde a expressão *naquela sexta-feira* foi substituída por *naquele dia.*, para tornar o texto menos explícito e permitir que a criança realizasse uma inferência temporal.

estabelecer inferências que pudessem antecipar fatos ainda não relatados na história (inferências de predição). Não foi incluído como critério de divisão a igualdade de tamanho das partes do texto, por isso não houve compromisso em manter o mesmo número de enunciados em cada uma das partes do texto. A divisão do texto foi decidida a partir de um estudo piloto, não tendo sido observadas quaisquer dificuldades por parte da criança quanto a este aspecto.

No Quadro 3 constam cada uma das partes do texto e seus respectivos comentários.

Quadro 3 – Partes do Texto e Comentários

PARTES DO TEXTO	COMENTÁRIO
<p>PARTE 1:</p> <p>Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava.</p>	<p>Refere-se à introdução, com apresentação do personagem principal.</p>
<p>PARTE 2:</p> <p>No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:</p> <p>- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?</p> <p>A mãe distraída, nem responde.</p> <p>- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?</p>	<p>Apresentação da situação (campeonato), que norteará toda a trama.</p>

<p>PARTE 3:</p> <p>Nisso a campainha tocou três vezes seguida. Era o Baratinha chamando pra brincar.</p> <p>- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?</p> <p>Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.</p> <p>A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.</p>	<p>Esta parte introduz o cenário e uma expectativa entre o encontro de Pedrinho e o Baratinha.</p>
<p>PARTE 4:</p> <p>- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.</p> <p>Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE.</p> <p>Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.</p> <p>- Já sei! Gritou o Pedro. – Vamos falar com Seu Nicolau.</p>	<p>Apresentação da situação-problema (venda do terreno), que impede a realização do campeonato.</p>
<p>PARTE 5:</p> <p>Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.</p> <p>- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?</p> <p>Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.</p> <p>Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro.</p>	<p>Justificativa para a venda do terreno e negociação entre Seu Nicolau e Pedrinho.</p>

<p>PARTE 6:</p> <p>Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer.</p> <p>Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa.</p> <p>Quando voltou pra casa já era quase noite.</p>	<p>Ação das crianças para resolver o problema: convencer Seu Nicolau a não vender o terreno.</p>
<p>PARTE 7:</p> <p>No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo. Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.</p> <p>E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mãe e crianças, num só olhar.</p> <p>Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.</p>	<p>Resultado da ação e conclusão.</p>

O estudo piloto, além de definir o critério para divisão das partes do texto, permitiu a seleção das Perguntas Inferenciais e Complementares utilizadas em cada uma das partes (Anexo IV). Neste estudo, as Perguntas Inferenciais investigam a habilidade do leitor em estabelecer elos inferenciais, estando relacionadas com a compreensão do texto. Por serem realizadas após a leitura de cada parte do texto, estas perguntas direcionam o leitor a tornar-se mais atento para a relevância das informações veiculadas a partir do texto e o auxiliam na

construção de pontes inferenciais. As Perguntas Complementares, realizadas após cada Pergunta Inferencial, referem-se às origens das inferências, conduzindo o leitor à atividade de explicitação de como estas pontes inferenciais foram construídas, mencionando as informações que deram origem às inferências.

Perguntas Inferenciais

Para cada uma das partes foram realizadas perguntas inferenciais, buscando a integração entre as partes do texto ou entre estas e o conhecimento prévio do leitor.

Estas perguntas eram do tipo “por que?”, “como?”, “o que aconteceu?”, “quem?”, “onde?” ou perguntas de predição.

A seguir, serão mencionadas as 21 perguntas inferenciais, com seus respectivos comentários e referências sobre a parte do texto a que pertencem:

Quadro 4 – Relações entre as Perguntas Inferenciais e as Partes do Texto

PARTES DO TEXTO	PERGUNTAS INFERENCIAIS	COMENTÁRIOS
PARTE 1	1. Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho? 2. Que dia da semana era aquele?	As perguntas de 1 a 5 delimitam a introdução da história e a apresentação do evento principal. As perguntas 1 e 4 versam sobre o 1º cenário da história (casa de Pedrinho), sendo que a pergunta 4 especifica mais sobre o local da casa onde os personagens se encontram. As perguntas 2 e 3 versam sobre informações de tempo. E a questão 5 é uma questão sobre caracterização do personagem.

PARTE 2	<p>3. Qual era o horário da escola de Pedrinho?</p> <p>4. Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?</p> <p>5. Qual era o esporte que Pedrinho fazia?</p>	
PARTE 3	<p>6. Quem era o Baratinha?</p> <p>7. Qual era a notícia que o Baratinha ia dar?</p>	<p>A pergunta 6 também versa sobre a caracterização de personagem (personagem secundário).</p> <p>A pergunta 7 é uma pergunta de predição, antecipando um fato que se relaciona à situação problema.</p>
PARTE 4	<p>8. Por que não iria ter mais campeonato?</p> <p>9. Quem era Seu Nicolau?</p> <p>10. Onde estavam as crianças enquanto pensavam no que fazer?</p> <p>11. O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau?</p> <p>12. Como esta história vai terminar?</p>	<p>As perguntas 8, 9, 10 e 11 definem a situação-problema.</p> <p>A pergunta 8 esclarece o motivo pelo qual não haverá o campeonato.</p> <p>A pergunta 9 refere-se à caracterização do personagem que introduz o problema (venda do terreno).</p> <p>A questão 10 versa sobre o cenário e demarca a introdução de um novo cenário (campinho).</p> <p>A pergunta 11 conduz a uma predição sobre a negociação ou comportamento para evitar a venda (tentativa de resolver o problema).</p> <p>E a questão 12 permite inferência de predição sobre o desfecho da trama. A resposta a esta pergunta depende da integração de informações textuais já lidas para elaboração de hipóteses.</p>

PARTE 5	<p>13. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?</p> <p>14. Por que Pedro não queria que Seu Nicolau vendesse o terreno?</p> <p>15. Qual seria a idéia que Pedrinho ia ter?</p>	<p>As perguntas 13 e 14 referem-se a relações causais e justificam as ações dos protagonistas em torno da situação-problema e resolução, movendo-os a comportamentos antagônicos.</p> <p>A pergunta 15 propicia uma inferência de predição, que antecipa a ação do personagem para resolver o problema.</p>
PARTE 6	<p>16. Por que os meninos limpavam o terreno?</p> <p>17. Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?</p> <p>18. Como esta história vai terminar?</p>	<p>Estas perguntas delineiam a ação do personagem para a resolução do problema. A pergunta 16 resgata a justificativa das ações para resolver o problema. As questões 17 e 18 são perguntas de predição. Contudo, a pergunta 17 versa sobre a ação de Pedrinho e de seus amigos para convencer Seu Nicolau a não vender o terreno (resolução do problema).</p> <p>A pergunta 18 apresenta as mesmas características da questão 12.</p>
PARTE 7	<p>19. Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?</p> <p>20. Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?</p> <p>21. Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender mais o terreno?</p>	<p>São perguntas relacionadas ao desfecho ou conclusão da história.</p> <p>A pergunta 19 é similar à questão 10, e versa sobre o cenário (lugar) onde os personagens se encontram.</p> <p>A pergunta 20 esclarece o comportamento final de Seu Nicolau, que é uma consequência da ação dos meninos em resolver o problema.</p> <p>Finalmente, a questão 21 resgata o plano dos personagens para resolver o problema.</p>

Perguntas Complementares

Além das perguntas inferenciais sobre o texto, foram realizadas perguntas complementares, que objetivavam investigar as bases da geração das respostas das crianças para as perguntas inferenciais. Estas perguntas incentivavam as crianças a referir a partir de que informações, intratextuais ou extratextuais, as inferências foram estabelecidas, ou seja, buscavam quais as informações que auxiliaram a elaboração das respostas para as perguntas inferenciais.

Após responder a uma pergunta inferencial, a criança foi submetida às perguntas complementares. Assim, para cada pergunta inferencial, havia perguntas complementares, que serão apresentadas a seguir:

Pergunta Complementar 1 - Como você descobriu “isso”?

Esta pergunta convida a criança a explicitar como descobriu a resposta dada. Se durante a explicitação, a criança não se referiu claramente às bases de suas respostas (informações intratextuais ou extratextuais) eram, então, feitas as Perguntas Complementares 2 e 3.

Pergunta Complementar 2 - Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir “isso”? Que parte foi essa?

Nesta pergunta, deseja-se a especificação da explicitação, solicitando à criança que localizasse a palavra ou passagem do texto que tenha sugerido a resposta para a pergunta inferencial.

Pergunta Complementar 3 - Foi só o texto que ajudou ou você precisou lembrar de mais alguma outra “coisa”? Que coisa foi essa?

Esta pergunta estabelece a integração entre as passagens do texto e os conhecimentos prévios (informações extratextuais).

Nas Perguntas Complementares as expressões “isso”, “coisa” poderiam ser modificadas por uma paráfrase da resposta da criança.

Ao realizar este tipo de pergunta, investiga-se uma habilidade metacognitiva da consciência do processo inferencial, a partir da explicitação das bases da construção de suas respostas (inferências). O apoio obtido através das perguntas sobre o texto em si (Pergunta Complementar - 2) e informações extratextuais – conhecimentos prévios (Pergunta Complementar - 3) tem suas bases teóricas nos modelos de compreensão de textos, principalmente, no Modelo de Construção-Integração (CI) proposto por Kintsch (1998). O Modelo CI pressupõe dois elementos básicos para a compreensão: a) O texto-base, que correspondem aos elementos explícitos no texto e às relações derivadas do texto em si; b) O modelo situacional, que inclui as elaborações do leitor, formadas a partir dos conhecimentos lingüísticos, experiências e conhecimento de mundo, como já discutido anteriormente.

2.2.3.2.1 Procedimento

Na Tarefa de Compreensão, a criança era solicitada a ler em voz alta¹² um texto, que estava coberto com uma folha de papel. Esta folha de papel apresentou-se recortada em sete partes. À medida que a criança ia lendo cada uma das “janelas” era aberta (virando o pedaço recortado da folha de papel), permitindo que o texto ficasse visível e a criança deveria ler apenas esta parte do

¹² Optou-se pela leitura em voz alta, para que o examinador pudesse ter um *feedback* a respeito da passagem do texto que a criança estava lendo, uma vez que eram realizadas interrupções desta leitura.

texto. Neste momento, o examinador interrompia a leitura em pontos fixos pré-determinados. Esta interrupção foi feita com um papel cobrindo as partes subseqüentes ao texto, ficando à mostra todas as partes do texto já lidas, sendo assim, ao final da leitura todo o texto estaria à mostra.

Para cada uma das partes lidas eram feitas, oralmente e em ordem fixa, perguntas inferenciais, referentes a estas passagens.

A escolha por este tipo de procedimento, onde são feitas interrupções durante a leitura e perguntas sobre o texto, justifica-se pelo fato de que a interrupção possibilita que leitor se volte mais para a parte do texto lida e torne-se mais atento às informações veiculadas naquela passagem do texto. Portanto, aumenta a probabilidade de que o leitor perceba as discretas mudanças de estado da narrativa, como por exemplo, as mudanças de cenário, introdução de marcadores temporais, de personagens. Além disto, as inferências de predição só são possíveis através deste tipo de investigação, onde a narrativa é interrompida em pontos específicos, que antecedem a introdução de um novo evento, estimulando, no leitor, a criação de hipóteses sobre a continuidade da trama. Contudo, estas hipóteses só serão viáveis se o leitor integrar adequadamente as informações lidas, para gerar previsões prováveis e coerentes com a história, e isto só se torna possível quando é mantida uma compreensão textual adequada. A investigação da compreensão de texto através desta metodologia (*on-line*), permite ao pesquisador acompanhar, através da explicitação do leitor, as variações na representação mental do texto durante a leitura.

Um outro aspecto interessante deste tipo de investigação relaciona-se às Perguntas Complementares. Como estas perguntas visam a explicitação das bases das inferências, com a metodologia proposta, é possível que as crianças consigam fornecer informações mais precisas sobre as bases de suas respostas, visto que terão lido recentemente a parte do texto referente à pergunta inferencial e, como já referido antes, tornam-se mais atentas às informações daquela passagem do texto.

Após responder a cada Pergunta Inferencial, o leitor foi submetido a Perguntas Complementares que procuravam investigar quais as informações relevantes, do texto ou de conhecimentos prévios, que o auxiliaram em sua resposta.

As perguntas complementares só eram apresentadas se as crianças respondiam as perguntas inferenciais, independentemente se esta resposta estava coerente ou não com o texto. Entretanto, se a criança não respondia a pergunta inferencial, as perguntas complementares eram omitidas e seguia-se para uma nova pergunta inferencial.

Apenas para a Pergunta Complementar 1 havia uma ordem fixa, que sempre correspondia à primeira pergunta complementar realizada. As Perguntas Complementares 2 e 3, como já mencionado, só eram realizadas se as crianças não explicitassem claramente as bases de suas respostas. Assim, estas perguntas poderiam ser ou não apresentadas, sendo apresentadas apenas quando as crianças não explicitavam espontaneamente as bases de suas respostas. Ocorria, ainda, que apenas uma das perguntas complementares era feita, dependendo do tipo de informações que eram mencionadas pela criança como geradoras da

inferência. Se durante a explicitação, as crianças referiam primeiramente informações intratextuais como justificativa, então era realizada a Pergunta Complementar 3, mas, se a explicitação da criança estava fundamentada em informações extratextuais, foi realizada a Pergunta Complementar 2.

Durante a entrevista, a parte do texto que estava em foco (e as demais já apresentadas) ficava disponível e a criança poderia consultar caso julgasse necessário.

A instrução geral pode ser assim descrita:

“Eu vou dar uma história para você ler em voz alta. Só que a história vai estar coberta com um papel e você vai descobrir cada uma dessas partes e vai ler. Quando você terminar de ler esta parte eu vou fazer algumas perguntas para você responder. O texto vai ficar aí e, quando você for responder, se você quiser, pode olhar para o texto novamente”.

O examinador podia auxiliar na leitura quanto ao esclarecimento do significado de qualquer palavra. A entrevista foi gravada em fita cassete e transcrita fielmente.

No capítulo a seguir são descritas as perguntas inferenciais.

**CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DAS
PERGUNTAS INFERENCIAIS**

No capítulo anterior foram brevemente discutidas as 21 perguntas inferenciais utilizadas na tarefa de compreensão do texto. Esta análise estava fundamentada, principalmente, na parte do texto a que correspondiam e no conteúdo, ou seja, sobre o que versava cada uma das 21 perguntas. Neste capítulo, esta análise será aprofundada, permitindo que, a partir da descrição da natureza de cada pergunta ou de seu conteúdo, seja possível também determinar a natureza da inferência gerada nas respostas para estas perguntas. Esta análise irá auxiliar no agrupamento das perguntas inferenciais em função da classe da inferência estabelecida. Na realidade, neste estudo, não será tratada especificamente a inferência, mas a pergunta inferencial potencialmente geradora da inferência. Contudo, para caracterizarmos o tipo de pergunta é necessário antes determinar qual a inferência que pode ser eliciada por esta pergunta. Para tanto, segue uma revisão das classes de inferências proposta por um dos representantes da área.

A classificação utilizada neste estudo corresponde a uma adaptação da proposta de Graesser et. al. (1994). Em seu estudo, os autores estabeleceram 13 classes de inferências relevantes para um texto narrativo específico, como mostrado no Quadro 1 na seção teórica desta pesquisa. Mais uma vez convém ressaltar que com esta classificação, os autores não pretendem criar uma tipologia para ser aplicada a todos os textos narrativos e advertem que esta proposta não esgota todas as possibilidades de inferências geradas a partir da leitura deste texto, mas oferecem um cenário razoável para subsidiar a sua compreensão.

Estas classes de inferências não foram determinadas arbitrariamente. São inferências necessárias para estabelecer a coerência local e global, para criar uma

representação mental do espaço e do tempo em que a narrativa ocorre e dos personagens, e partir para estabelecer explicações sobre os eventos. Isto é, permitem a compreensão das relações causais, da motivação para um comportamento específico, ou de sua consequência, além das inferências sobre reações emocionais do leitor e intenção do autor.

As classes de inferências apresentadas por Graesser et. al. (1994) correspondem a um sistema de classificação particular a um texto por eles adotado para análise. Contudo, é possível que algumas destas classes de inferências sejam adaptadas para outros textos narrativos, já que estas inferências abordam aspectos relevantes e elementos comuns à narração, a saber: personagens, tempo, espaço, ambiente (Gancho, 1998). Das 13 classes de inferências propostas pelos autores, 5 direcionaram as classes de inferências adotadas nesta pesquisa.

As cinco classes de inferências consideradas foram: Antecedente causal (Classe 3), Objetivo superordinado (Classe 4), Conseqüente causal (Classe 7), Ação subordinada ao objetivo (Classe 10) e Estado (Classe 11).

A seguir, será feita a descrição destas classes de inferências (Graesser et. al. ,1994):

1. Antecedente causal: é um tipo de inferência necessária para estabelecer a coerência local (coerência entre frases ou segmentos próximos de um texto) e determinar explicações. Esta inferência está situada numa cadeia causal entre a ação, evento ou estado e uma passagem anterior. A inferência se constitui na causa de uma ação,

evento ou estado, sendo que a causa é apresentada, no texto, antes do evento.

2. Objetivo superordinado: também é uma inferência que estabelece explicações, contudo promove a coerência global (coerência relativa a um conjunto de eventos de um texto). A inferência é um objetivo ou motivação que justifica a ação/comportamento/plano do personagem;
3. Conseqüente causal: a inferência também está situada numa cadeia causal. Contudo, neste caso, o evento, ação ou estado é referido no texto antes da apresentação da causa que o originou. A causa pode estar representada por eventos físicos ou por novos planos dos personagens.
4. Ação subordinada ao objetivo: a inferência é uma ação/plano/comportamento que especifica como o objetivo/ intenção do personagem foi alcançado;
5. Estado: são inferências sobre o estado da história, incluindo indicações temporais, espaciais, propriedade de objetos e aspectos relacionados a personagens, como características, crenças, conhecimentos.

As inferências Antecedente causal, Objetivo superordinado, Conseqüente causal e Ação subordinada ao objetivo têm como característica comum a determinação de relações causais. Estas relações causais podem ser através da relação entre causa e conseqüência, ou então, através da relação entre motivação e ação. Devido a este aspecto em comum de evidenciar relações causais, estas

classes de inferências sofreram uma adaptação para este estudo, sendo agrupadas num único tipo: causais. As inferências de Estado continuaram sendo analisadas individualmente, uma vez que apresentam características diferentes das demais.

Como afirmam os autores, esta classificação não esgota todos os tipos de inferências possíveis em um texto. Assim, além destas classes de inferências, neste estudo, foram incluídas também as inferências de predição. Estas inferências são continuamente estabelecidas durante a compreensão de um texto e permitem que o leitor crie hipóteses sobre a continuidade da trama (Hansen & Pearson 1983, citados em Yuill & Oakhill, 1991).

Feldman et. al. (1990) consideram a predição como um fator importante para a compreensão do texto e afirmam que a predição corresponde a uma resposta elaborada através de um processo inferencial a partir de informações que estão além das informações textuais. Os autores acrescentam que quanto maior for o envolvimento do leitor com o texto maior será a probabilidade de estabelecer inferências e, conseqüentemente, predições coerentes com o texto.

Portanto, a predição se constitui em um processo de alto grau de sofisticação. Exige do leitor a habilidade de estabelecer inferências sobre fatos que ainda não foram mencionados na história, mas que são possíveis de serem gerados a partir da integração das informações intratextuais e extratextuais. Estas informações permitem ao leitor elaborar hipóteses que não precisam corresponder exatamente aos fatos que serão esclarecidos futuramente, mas que irrestritamente devem manter uma coerência com o texto, ou seja, o que é relevante para as inferências de predição é a probabilidade de que o evento venha a acontecer.

Autores como Yuill e Oakhill (1991) recomendam o emprego da predição como uma das estratégias possíveis para o desenvolvimento da compreensão em crianças com dificuldade de compreensão de textos. Segundo elas, a predição se constitui em um dos meios para favorecer a habilidade de estabelecer inferências e o monitoramento. As autoras sugerem que, como um recurso para desenvolver a compreensão, a criança deve ser estimulada a, durante a leitura de um texto, realizar perguntas do tipo “o que vai acontecer depois?”, permitindo que sejam geradas inferências de predição sobre a continuidade da história e, em seguida, seja permitido a estas crianças prosseguir com a leitura do texto para que chequem a efetividade de suas predições.

Embora não apresentem uma proposta de classificação das inferências Feldman et. al. (1990) e Yuill & Oakhill (1991) concordam que a predição é um fator importante na compreensão de textos, inclusive admitindo que é o resultado de um processo inferencial, chegando ainda a nomear esta habilidade como inferência de predição (como foi sugerido por Yuill & Oakhill, 1991). Deste modo, é possível incluir este tipo de inferência como mais uma classe, pois apresenta características particulares e resulta de um processo inferencial.

Uma vez tendo sido feita uma discussão sobre as classes de inferências, a análise irá retornar à descrição das perguntas inferenciais quanto a sua natureza, conteúdo e provável inferência gerada.

Pode-se perceber que as 21 perguntas inferenciais estimulam respostas baseadas em inferências causais, incluindo as quatro classes propostas por Graesser et. al. (1994), inferências temporais, espaciais ou de caracterização de

personagens relativas às inferências de Estado e inferências de predição que estão ausentes na classificação por eles proposta. Portanto, em função da resposta inferencial esperada, estas perguntas podem ser agrupadas em três tipos: *Perguntas Causais*, *Perguntas de Estado* e *Perguntas de Predição*. No Quadro 5 serão apresentados três tipos de perguntas e as relações entre as classes de inferências, que permitiram esta taxonomia.

Quadro 5 – Correspondência entre Tipos de Perguntas Inferenciais e Classes das Inferências

TIPOS DE PERGUNTAS	CLASSES DE INFERÊNCIAS
Perguntas Causais	Antecedente causal Objetivo superordinado Conseqüente causal Objetivo subordinado à ação (Graesser et. al., 1994)
Perguntas de Estado	Estado Nesta classe foram incluídas as inferências relativas a indicação temporal, espaço e personagens. (Graesser et. al., 1994)
Perguntas de Predição	Predição (Adaptado de Yuill & Oakhill, 1991 e Feldman et. al. , 1990)

Para uma melhor compreensão de como as 21 perguntas estão distribuídas entre estes três tipos, no Quadro 6 constam as 21 pergunta inferenciais, com as respectivas respostas esperadas, sua descrição e inferência gerada.

Quadro 6 – Descrição das Perguntas Inferenciais

PERGUNTAS	RESPOSTAS ESPERADAS	DESCRIÇÃO: SUA NATUREZA, CONTEÚDO ENVOLVIDO E INFRÊNCIA GERADA
1. Quando chegou da escola, para onde foi Pedrinho?	Para casa.	Versa sobre o 1º cenário da história: casa de Pedrinho. É uma Pergunta de Estado que propicia a geração de inferência de estado de natureza espacial.
2. Que dia da semana era aquele?	Sexta-feira.	Versa sobre o 1º marcador temporal da história: sexta-feira. É uma Pergunta de Estado , que propicia a geração de inferência de estado de natureza temporal.
3. Qual era o horário da escola de Pedrinho?	Manhã.	Versa sobre uma informação temporal que caracteriza a rotina do personagem principal. É uma Pergunta de Estado e permite o estabelecimento de inferência de estado de natureza temporal.
4. Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?	Na sala de jantar (cozinha).	Versa sobre informações adicionais sobre o 1º cenário da história. É uma Pergunta de Estado , refere-se a uma inferência de estado de natureza espacial.
5. Qual o esporte que Pedrinho fazia?	Futebol.	Versa sobre um hábito que caracteriza o personagem principal. É uma Pergunta de Estado sobre personagem.
6. Quem era o Baratinha?	Era o amigo de Pedrinho.	Versando sobre a identidade do personagem secundário. É uma Pergunta de Estado que gera uma inferência de estado sobre personagem.

7. Qual era a notícia que o Baratinha ia dar?	Sobre o campeonato. A notícia que o Baratinha ia dar não era boa.	Versa sobre um evento relativo a uma mudança de estado na história, cuja característica é a configuração de uma situação problema. Esta pergunta exige antecipação de um evento, ou seja, é uma Pergunta de Predição , cuja resposta depende de uma inferência de predição.
8. Por que não iria ter mais campeonato?	Porque Seu Nicolau ia vender o terreno.	Versa sobre o motivo pelo qual não haverá campeonato, as razões que levam à situação problema. Portanto, é uma Pergunta Causal e estabelece inferências de relações causais.
9. Quem era Seu Nicolau?	Era o dono do campinho.	Versa sobre a identidade do antagonista da história. É uma Pergunta de Estado , que gera uma inferência de estado sobre personagem.
10. Onde estavam as crianças enquanto pensavam no que fazer?	No campinho.	Versa sobre o 2º cenário da história. É uma Pergunta de Estado referente à inferência de estado de natureza espacial.
11. O que você acha que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?	Algum pedido relativo ao campeonato ou campinho.	Versa sobre uma tentativa de negociação entre personagens com vistas à resolução da situação problema. É uma Pergunta de Predição , uma vez que este fato ainda não foi mencionado na história e possibilita inferências de predição.
12. Como esta história vai terminar?	Seu Nicolau vai (ou não) vender o terreno.	Versa sobre o desfecho da história, quando este ainda está longe de acontecer. É uma Pergunta de Predição que contribui para que sejam geradas hipóteses sobre o final da história e, portanto inferências de predição.

13. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?	Porque estava sujo.	Versa sobre as razões ou motivações do antagonista, que geram a situação problema. É uma Pergunta Causal , cuja resposta corresponde a uma inferência de relações causais.
14. Por que Pedro não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?	Para jogar no terreno.	Versa sobre as razões ou motivação dos personagens para se opor às razões e motivações do antagonista para a venda do terreno. É uma Pergunta Causal , que envolve inferências de relações causais.
15. Qual seria a idéia que Pedrinho ia ter?	Limpar o terreno.	Versa sobre um plano para resolução da situação problema. Esta pergunta busca a antecipação deste plano, através de uma inferência de predição, sendo, portanto, uma Pergunta de Predição .
16. Por que os meninos limparam o terreno?	Para convencer Seu Nicolau a não vendê-lo	Versa sobre as razões que motivaram um conjunto de ações realizadas pelos personagens para a resolução da situação problema. É uma Pergunta Causal , que envolve inferências de relações causais.
17. Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?	Ver o terreno limpo.	Versa sobre o resultado de um conjunto de ações realizadas pelos personagens para resolução da situação problema. É uma Pergunta de Predição , pois antecipa um fato que ainda será mencionada na história, permite o estabelecimento de inferência de predição.
18. Como esta história vai terminar?	Seu Nicolau vai (ou não vai) desistir de vender o terreno.	Versa sobre o desfecho da história quando está próximo de aparecer na narração. É uma Pergunta de Predição , contribui para a geração de inferência de predição.

19. Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?	No campinho.	Versa sobre o 2º cenário da história. É uma Pergunta de Estado , referente a uma inferência de estado de natureza espacial.
20. Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?	Seu Nicolau desistiu de vender o terreno.	Versa sobre um comportamento do antagonista relacionado ao desfecho da história. É uma Pergunta de Estado , relativa a personagem, portanto, sua resposta refere-se a uma inferência de estado sobre personagem.
21. Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender mais o terreno?	Limpando o terreno.	Esta pergunta versa sobre a relação de causa e efeito entre um conjunto de ações realizadas pelos personagens e o desfecho da história. Portanto, é uma Pergunta Causal , que gera inferências de relações causais.

Resumidamente, no Quadro 7 segue a distribuição das 21 perguntas inferenciais em função de sua tipologia.

Quadro 7 – Distribuição dos Tipos de Perguntas Inferenciais

TIPO	PERGUNTAS
Perguntas Causais	P8, P13, P14, P16 e P21
Perguntas de Estado	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9, P10, P19, P20
Perguntas de Predição	P7, P11, P12, P15, P17 e P18

As Perguntas de Estado correspondem ao grupo de maior número, uma vez que sua natureza envolve vários aspectos da narrativa: tempo, espaço e personagem.

Apenas com fins de esclarecimento, convém lembrar que a proposta de classificação de Graesser et. al. (1994) sugere que as inferências sejam geradas a partir da associação de informações intratextuais com o conhecimento de mundo. Pela descrição das perguntas inferenciais feita no Quadro 7, pode-se observar que a maioria destas perguntas necessita da associação deste tipo de informação: intratextual e conhecimentos prévios (extratextuais) para serem estabelecidas, o que justifica a escolha por adaptar a proposta acima especificada para este estudo. Contudo, o grau de participação de cada uma destas informações depende das associações feitas pelo leitor e da forma como as informações estão veiculadas no texto. Dentre as 21 perguntas inferenciais, as Perguntas Causais parecem suscitar inferências onde há maior participação da integração de informações intratextuais, uma vez que a sua natureza de causalidade estabelece relações muito estreitas entre dois ou mais eventos da história. Mas, ainda assim, a percepção mais acurada destas relações pode variar em função de associação ou não de informações extratextuais.

Apesar desta ressalva, é possível fazer uma analogia e descrição das cinco Perguntas Causais, citadas no quadro anterior com as quatro classes de inferências propostas pelos autores. Esta descrição será apresentada a seguir:

1. P8 – Por que não iria ter mais campeonato?

Resp.: *Porque Seu Nicolau ia vender o terreno.*

2. P13 – Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?

Resp.: Porque estava sujo.

Analisando a P8 e P13, é evidente que há uma relação causal entre as perguntas e as respostas. A P8 apresenta um evento: *não ter mais o campeonato* e busca como resposta a explicitação da causa para a não realização do campeonato: *Seu Nicolau vai vender o terreno*. E a P13 também expressa um evento: *Seu Nicolau queria vender o terreno* e procura na resposta a causa para este evento: *o terreno estava sujo*. Nestes dois exemplos, as respostas resultam de inferências que foram estabelecidas em cadeias causais onde os eventos foram enunciados, no texto, antes da causa, correspondendo à inferência Conseqüente causal.

Quadro 8 – Relação entre as Perguntas Causais 8 e 13 e Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)

P8	P13
Causa: Vender o terreno (Resposta)	Causa: O terreno estava sujo (Resposta)
Evento: Não ter mais campeonato (Pergunta)	Evento: Seu Nicolau vai vender o terreno (Pergunta)
Texto: ... Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro. (Evento) Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE.... (Causa)	Texto: Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final.... (Evento) ... Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.... (Causa)
Classe da Inferência: Conseqüente causal	Classe da Inferência: Conseqüente causal

3. P14 – Por que Pedro não queria que Seu Nicolau vendesse o terreno?

Resp.: *Porque o campeonato iria se realizar no terreno.*

A P14 estabelece uma relação causal entre a pergunta e a resposta. Na pergunta observa-se o evento que, neste caso, expressa o *desejo de Pedro de que o terreno não fosse vendido*. Como resposta a esta pergunta estão as razões das crianças para que o terreno não seja vendido (causa): *porque o campeonato iria se realizar no terreno*. Neste exemplo, a inferência faz parte de uma cadeia causal, onde a causa é apresentada no texto, antes do evento.

Quadro 9 – Relação entre a Pergunta Causal 14 e Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)

P14
Causa: O campeonato vai se realizar no terreno (Resposta)
Evento: O terreno vai ser vendido (Pergunta)
<p>Texto:</p> <p>... Sabe mãe hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato...(Causa)</p> <p>... Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.</p> <p>Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE...</p> <p>...Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final...(Evento)</p>
Classe da Inferência: Antecedente causal

4. P16 – Por que os meninos limpam o terreno?

Resp.: *Para convencer Seu Nicolau a não vendê –lo.*

Nesta pergunta, também se evidencia uma relação causal, contudo envolvendo objetivo/ motivação e ação/ comportamento/ plano. Especificamente, observa-se que a P16 traz uma ação: *limpar o terreno*, que solicita uma resposta que reflete os objetivos ou motivação de limpar o terreno (ação): *convencer Seu Nicolau a não vender o terreno*. Portanto, a resposta depende de uma inferência de Objetivo superordinado, cuja característica é tratar-se de um objetivo/ motivação que justifica a ação/ comportamento/ plano.

Quadro 10 – Relação entre a Pergunta Causal 16 e Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)

P16
Ação/ Comportamento/ Plano: Limpar o terreno (Pergunta)
Objetivo/Motivação: Convencer Seu Nicolau a não vender o terreno (Resposta)
<p>Texto:</p> <p style="padding-left: 40px;">...Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro...</p> <p style="padding-left: 40px;">... Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. (Ação)</p> <p style="padding-left: 40px;">Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa... (Objetivo)</p>
Classe da Inferência: Objetivo superordinado

5. P21 – Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender mais o terreno?

Resp.: *Limpendo o terreno.*

Assim como a P16, a P21 envolve relações causais relativas a objetivo/intenção e ação/comportamento/plano dos personagens. Contudo, inversamente ao exemplo anterior, a P21 traz na pergunta o objetivo/intenção dos personagens: *convencer Seu Nicolau a não vender o terreno* e espera como resposta resgatar a ação/comportamento/plano referente a este objetivo: *limpar o terreno*. Esta resposta corresponde à inferência de Ação subordinada ao objetivo, que se define por ser uma ação/comportamento/plano resultante de um objetivo já alcançado.

Quadro 11 – Relação entre a Pergunta Causal 21 e Classificação de Graesser, Singer e Trabasso (1994)

P21
Ação/ Comportamento/ Plano: Limpar o terreno (Resposta)
Objetivo/Motivação: Convencer Seu Nicolau a não vender o terreno (Pergunta)
<p>Texto:</p> <p style="padding-left: 40px;">...Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro...</p> <p style="padding-left: 40px;">... Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. (Ação)</p> <p style="padding-left: 40px;">Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa... (Objetivo)</p>
Classe da Inferência: Classe 10 – Ação subordinada ao objetivo

Um outro comentário importante a ser feito refere-se às perguntas de Predição; as P12 e P18 são perguntas que se basearam na estrutura de uma das perguntas do estudo de Feldman et. al. (1990): “Que caminho esta história vai tomar?”, que solicita que a criança realize apenas uma predição mais geral. As demais perguntas estão apoiadas na estrutura das pergunta do estudo de Yuill e Oakhill (1991): “O que vai acontecer depois?”, que exigem predições sobre fatos mais específicos. Como exemplo deste último tipo de pergunta, está a P15: “*Qual seria a idéia que Pedrinho ia ter?*”, cuja resposta (*Limpar o terreno*) refere-se a um evento específico do texto.

Estes exemplos demonstram a possibilidade de adaptar a proposta de classificação de Graesser et. al. (1994) para o texto *How Leisure Came* e adotar a nomenclatura de inferência de predição de Yuill e Oakhill (1991) especificamente para o texto deste estudo, considerando que esta classificação envolve um número de inferências suficientes para garantir uma compreensão textual adequada. Um outro aspecto importante a ser pontuado é que, neste estudo, a análise foi fundamentada nos Tipos de Perguntas Inferenciais, cuja determinação só foi possível através do estudo das potenciais inferências geradas durante a compreensão do texto em questão e que constituíram a base para as respostas fornecidas às perguntas inferenciais.

Como mencionado anteriormente, esta discussão detalhada das perguntas e de suas possíveis respostas é importante para fundamentar o sistema de análise adotado e descrito no próximo capítulo.

**CAPÍTULO 4 - SISTEMA DE
ANÁLISE**

Neste capítulo serão descritos os critérios utilizados para a análise das tarefas deste estudo, bem como as classes de respostas constituídas a partir desta análise. A Tarefa de Sondagem da Decodificação teve por objetivo avaliar o nível de decodificação e auxiliar na constituição da amostra deste estudo, permitindo que só participassem da pesquisa crianças que não apresentassem problemas de decodificação que pudessem comprometer a habilidade de compreensão. Com a Tarefa de Compreensão investigou-se a compreensão de crianças de 7 e 9 anos, através do estabelecimento das inferências, procurando verificar se as crianças explicitam as bases que possibilitaram a formação destas inferências.

4.1. Tarefa de Sondagem da Decodificação

A Tarefa de Sondagem da Decodificação foi analisada com base nos critérios utilizados por Leal (1993) para o estabelecimento dos Escores na Tarefa de Leitura e Compreensão de Textos.

A autora adotou três itens para a sua análise: 1- Velocidade de Leitura; 2 - Decodificação e 3 - Compreensão. Neste estudo, foram utilizados apenas os dois primeiros, pois a compreensão foi avaliada com um procedimento específico, desenvolvido para atender ao objetivo da pesquisa em questão.

Velocidade de Leitura

A velocidade de leitura foi definida através do tempo de leitura. Após a obtenção dos tempos de leitura de cada criança, foram tomados os tempos

máximo e mínimo e obtida a diferença entre estes dois escores. Esta diferença foi dividida por três, para estabelecer o intervalo que definiu três categorias: leitores rápidos, médios e lentos. Apenas os leitores rápidos e médios constituíram a amostra. Os leitores lentos foram excluídos do estudo.

Decodificação

De acordo com Leal (1993), a análise da decodificação considerou a fluência na leitura, definida pela presença de pausas entre palavras e sílabas e pela frequência de erros, em termos de trocas, omissões, substituições de letras, sílabas e palavras.

A combinação destes critérios originou dez escores, que serão descritos no Quadro 12. O escore geral poderia variar de zero a dez.

Quadro 12 – Critérios para Análise da Decodificação

Omissão de palavras e/ou partes com tal frequência que grande parte das palavras e frases ficaram incompreensíveis.		1
Leitura Silabada	Mais de 20% de palavras lidas de forma silabada e mais de 10% das palavras com erros e distorções que alteram o significado do texto.	2
	Pelo menos 20% das palavras eram lidas de forma silabada.	3
	Pelo menos 10% das palavras eram lidas de forma silabada, mas outras palavras apresentaram erros (10% palavras erradas).	4
Síntese de Palavras	Leitura com intervalos entre as palavras e mais de 10% de palavras com distorções e erros, ocorrendo ainda algumas pausas no meio das palavras.	5

6	Leitura correta ou menos de 10% de erros, mais com intervalos entre as palavras e leves distorções nas palavras.
Leitura Fluente	Leitura fluente com leves distorções de algumas palavras (menos de 10%) e distorções na pontuação.
7	
8	Leitura fluente com leves distorções de algumas palavras e correções imediatas dos erros (menos de 10% de erros), boa entonação.
9	Leitura fluente sem erros, mas com distorções na pontuação.
10	Leitura fluente sem erros.

(Leal, 1993, p.86)

Como a autora utilizou cinco textos para leitura, foram realizadas as correções de todos os textos e estabelecido um escore de Decodificação (DLT) a partir do somatório dos escores obtidos na leitura de cada texto. A média destes escores gerais (DLT/5) gerou três níveis de Decodificação de Textos: Nível 1 - maus leitores, Nível 2 - leitores médios e Nível 3 - bons leitores.

Neste estudo, houve uma variação na classificação geral dos leitores, em relação àquela utilizada por Ferraz (1993). Conforme foi mencionado, o presente estudo adotou apenas um texto para a Tarefa de Sondagem da Decodificação. Conseqüentemente, foi suficiente a utilização apenas do escore por texto para a categorização do nível de leitura.

Só participaram deste estudo, as crianças que receberam escore entre sete e dez, incluídos no grupo de leitura fluente. Os demais participantes, que receberam escore abaixo de sete foram excluídos da amostra.

4.2. Tarefa de Compreensão

A Tarefa de Compreensão consistiu em responder as perguntas inferenciais e em explicitar as bases da geração das respostas, obtidas através das respostas às perguntas complementares (Pergunta Complementar 1, 2 e 3)

Como as Perguntas Complementares 2 e 3 foram realizadas apenas quando as crianças não explicitavam claramente as bases da geração de suas respostas, ou seja, só eram utilizadas quando a criança não mencionava que tipo de informação (intratextual e/ou de conhecimentos prévios – extratextual) auxiliou na construção das respostas às perguntas inferenciais, estas três perguntas foram analisadas como uma única unidade, uma vez que apresentam o mesmo objetivo.

Os critérios que direcionam a análise destes dois itens são descritos a seguir.

4.2.1. Perguntas Inferenciais

As características das 21 perguntas inferenciais foram discutidas no capítulo anterior. A maioria destas perguntas exige a integração de informações já lidas e/ou relacionadas a conhecimentos prévios do leitor. Dentre essas perguntas, as de predição merecem uma discussão à parte, pois são perguntas que exigem do leitor levantar hipóteses sobre a continuidade da trama. Respostas a essas perguntas também dependem da integração de informações veiculadas no texto, mas sua particularidade é a determinação de eventos futuros.

As respostas às perguntas inferenciais foram analisadas em função de três categorias de respostas: não responde, erro (respostas incoerentes) e acerto (respostas coerentes). Optou-se por tratar separadamente a resposta incoerente da não resposta, pois tal separação era importante quando da análise das perguntas complementares, visto que tais perguntas só eram endereçadas à criança quando esta respondia à pergunta inicial (pergunta inferencial). Portanto, não fazia sentido questionar a criança sobre as bases que geraram uma informação que ela não havia fornecido.

Nas perguntas de predição foi considerado acerto respostas prováveis, isto é, respostas que envolviam a especificação de eventos que eram coerentes com as informações textuais até então veiculadas no texto. Eram respostas prováveis que permitiam detectar uma conexão com a cadeia narrativa presente no texto, enquanto o erro foi definido como as respostas improváveis, ou que não apresentavam coerência com a informação textual.

As categorias utilizadas nesta análise são descritas e exemplificadas a seguir:

Categoria I - Não Responde

A criança não responde à pergunta inferencial, mesmo após intervenções do examinador.

Categoria II - Respostas Incoerentes ou Improváveis

Respostas incoerentes que não apresentam relações com as informações veiculadas no texto. No caso das perguntas de predição, a incoerência pode também estar presente e, portanto, as respostas podem não evidenciar a

probabilidade de ocorrência do evento citado. Marcuschi (1996) afirma que este tipo de resposta é de caráter idiossincrático, pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande e se distancia das informações contidas no texto. Nota-se que existe uma extrapolação da inferência, com respostas que estão além do texto. Exemplos:

Exemplo 1

P2 - Que dia da semana era aquele? (Pergunta Inferencial)

C: **Quarta.**

E: Quarta.

C: **É, hoje não é quarta?**

Na história, o dia da semana é uma **sexta-feira**, mas a criança responde **quarta-feira**, por se tratar do dia em que a entrevista foi realizada, ou seja, sua resposta está em desacordo com as informações do texto e baseia-se exclusivamente em sua experiência pessoal.

Exemplo 2

P12 - Como essa história vai terminar? (Pergunta Inferencial de Predição)

C: **A mãe morrendo.**

O exemplo 2 refere-se a uma pergunta inferencial de predição. A resposta é considerada improvável porque o evento principal da narrativa é o campeonato, com uma situação problema da venda do terreno, portanto o desfecho da história deverá situar-se neste universo entre o campeonato, a venda do terreno e a negociação para evitar que Seu Nicolau venda o terreno. Além disto, a resposta de que a **mãe estava morrendo** resultou de uma falha na compreensão desta

criança, por atribuir inadequadamente o *status* de evento principal a esta informação, e por tomar a expressão "*a mãe sentiu um aperto no coração*", não em seu sentido figurado (tristeza, compaixão), mas como indicador de que a mãe estaria doente.

Foram, também, agrupadas nesta categoria respostas que não resultavam de um processo inferencial, constituíam-se em mera cópia ou repetição de partes do texto e que não respondiam à pergunta, da forma esperada, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 3

P20 - Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou? (Pergunta Inferencial)

C: **Arrancou a placa do chão.**

P7 – Qual era a notícia que o Baratinha ia dar? (Pergunta Inferencial de Predição)

C: **A mãe sentiu um aperto no coração.**

Para a P20, a resposta correta é ***não vender mais o terreno***. No entanto, a criança responde com uma ação que foi literalmente expressa no texto ***arrancar a placa***. Não se sabe se o significado desta ação realizada pelo personagem (Seu Nicolau) foi apreendido pela criança (***não vender o terreno***). Como a criança limitou-se a repetir a frase do texto, não é possível confirmar se a inferência foi estabelecida de fato.

Na P7, a criança não faz a predição sobre ***a notícia que o Baratinha traz***, e ainda responde com a repetição literal de uma frase do texto: ***a mãe sentiu um aperto no coração***, que está incoerente com o tópico da pergunta.

Categoria III - Respostas Coerentes ou Prováveis

São respostas inferenciais geradas a partir do texto e/ou de conhecimentos prévios da criança. Sua principal característica é a coerência com a informação textual, com afirma Marchuschi (1996), "este tipo de leitura não se limita à paráfrase nem a repetição, é uma atividade de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto" (p.75).

Para as perguntas de predição, as respostas inferenciais prováveis se caracterizam como hipóteses plausíveis de ocorrer, mas que se baseiam nas informações veiculadas no texto e/ou em associação com os conhecimentos prévios do leitor. Estas respostas apresentam coerência com o texto e oferecem continuidade provável para a trama.

Exemplo 4

P4 - Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?
(Pergunta Inferencial)

C: Na cozinha.

A inferência **na cozinha** só foi possível ser estabelecida porque a criança associou a informação de que Pedrinho estava almoçando com o seu conhecimento de mundo de que almoçamos na cozinha ou na sala de jantar.

Exemplo 5

P11 - O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (Pergunta Inferencial de Predição)

C: Eu acho que ele ia pedir pra Seu Nicolau não vender o terreno.

Mesmo não tendo lido o restante do texto, é possível inferir que o comportamento de Pedrinho será motivado por tentativas para evitar que o terreno seja vendido. Assim, convencer Seu Nicolau a desistir ou esperar até a realização do campeonato para que o terreno seja vendido, está incluído em uma das possibilidades de continuidade da história.

Dentre o repertório das perguntas realizadas, algumas delas apresentaram respostas que não se caracterizavam pela precisão do exemplo anterior. Estas respostas foram consideradas corretas, apesar de sua generalidade, pois também são resultantes de um processo inferencial. Este tipo de resposta ocorreu tanto para as perguntas inferenciais que não tinham como principal característica a predição, como para as perguntas inferenciais de predição. Nas primeiras, este tipo de resposta só ocorreu para as perguntas P6 e P9, que são perguntas de Estado sobre personagens. Para as perguntas de predição, este tipo de resposta só não ocorreu para a P17. As demais perguntas (P7, P11, P12, P15 e P18) apresentaram respostas genéricas.

A seguir estão alguns exemplos:

Exemplo 6

P6 - Quem era o Baratinha? (Pergunta Inferencial)

C: **Um menino.**

Exemplo 7

P9 - Quem era Seu Nicolau? (Pergunta Inferencial)

C: **Um homem.**

As perguntas P6 e P9 se referem a personagens. As respostas esperadas para estas perguntas eram **um amigo de Pedrinho** e **o dono do campinho ou do terreno**, respectivamente. Mas, as respostas apresentadas nos dois exemplos acima não podem ser consideradas incorretas, pois foram resultantes de um processo inferencial (ainda que genérico), pelo fato de que o texto não apresenta informações explícitas de que Baratinha era **um menino** e Nicolau **um homem**. Estas respostas só foram possíveis porque as crianças associaram as informações do texto com seus conhecimentos pessoais de que para chamar Pedrinho para brincar, Baratinha deveria ser um menino, e que Nicolau é um nome masculino, devendo, portanto, ser um homem e que, por ser dono de terreno, deveria ser um adulto e não uma criança do sexo masculino.

Os exemplos a seguir referem-se às perguntas de predição e se caracterizam por respostas genéricas. É interessante notar que tais respostas, apesar de não acrescentarem informações ou detalhes à história, não podem ser julgadas como respostas improváveis, pois são respostas coerentes com o texto, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Exemplo 8

P7 - Qual era a notícia que o Baratinha ia dar? (Pergunta Inferencial de Predição)

C: **Uma notícia ruim.**

Exemplo 9

P11 - O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau? (Pergunta Inferencial de Predição)

C: **É... sobre esse negócio de vender o terreno.**

Exemplo 10

P12 - Como essa história vai terminar? (Pergunta Inferencial de Predição)

C: **Com final feliz.**

Bem.

No exemplo 8, a resposta é considerada correta, já que o texto refere que a **mãe sentiu um aperto no coração** e que o **Baratinha iria dar a notícia**. Assim, foi preciso integrar as duas informações do texto para estabelecer a inferência de que **Baratinha ia dar uma notícia ruim**.

O mesmo comentário pode ser feito para o exemplo 9. Neste caso, só foi possível responder que o que Pedrinho queria falar com Seu Nicolau **era sobre esse negócio de vender o terreno**, pois a criança associou as informações do texto sobre *o campeonato*, sobre *o aperto no coração da mãe*, *a notícia que o Baratinha iria dar*, *a ação de Seu Nicolau de colocar a tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE* e *a intenção de Pedrinho em falar com Seu Nicolau*. Portanto, foi a partir da integração dessas informações que a criança inferiu, realizando uma predição ou hipótese sobre o conteúdo da conversa entre Pedrinho e Seu Nicolau.

No exemplo 10, há uma particularidade, pois a resposta da criança está baseada no conhecimento metatextual. A resposta é considerada correta, pois a criança apoiou-se no texto, identificando-o como uma história, e em seu conhecimento sobre o desfecho de outras histórias que já conhecia; e, deste modo, inferiu que a situação-problema (venda do terreno), que começou a se definir, deveria ser resolvida e concluída **com um final feliz ou bem**.

O principal critério para a definição destas categorias de respostas foi o da coerência com o texto e probabilidade de ocorrência, o que possibilitou classificá-las como incoerentes ou improváveis e coerentes ou prováveis. Qualquer resposta que apresentasse relações com o texto e que respondesse à pergunta foi aceita, pois, como afirma Marcuschi (1989), uma resposta deve ser considerada como possível, se apresenta uma razão plausível e justificável a partir do texto.

4.2.2. Perguntas Complementares

As respostas às Perguntas Complementares foram classificadas em função de toda a explicitação da criança sobre as bases que geraram sua resposta para a pergunta inferencial. Deste modo, toda a justificativa que a criança oferecia a respeito de que tipo de informação (intratextual: a partir do texto, e extratextual: a partir de conhecimentos prévios) foi considerada para a classificação.

Esta análise foi realizada independentemente se a explicitação ocorria imediatamente após a Pergunta Complementar 1 (PC1 - Como você descobriu “esta resposta?”), ou se era necessário que o examinador interviesse com a Pergunta Complementar 2 (PC2 - Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir “isso”? Que parte foi essa?) ou com a Pergunta Complementar 3 (PC3 - Foi só o texto que ajudou ou você precisou lembrar de mais alguma outra “coisa”? Que coisa foi essa?).

Três tipos de respostas foram identificados, como descrito e exemplificado a seguir:

Tipo 1 - Não Responde ou Respostas Inadequadas

Quando a criança não responde a nenhuma das perguntas complementares (PC1, PC2, PC3). Neste tipo, também foram incluídas respostas que não trazem esclarecimentos sobre que informações geraram as respostas para as perguntas inferenciais. São, portanto respostas imprecisas, vagas ou inadequadas. Havia respostas em que a criança tentava referir-se ao texto, porém o fazia de maneira vaga, como por exemplo, lendo toda uma passagem do texto. É um tipo de localização imprecisa e vaga. Ocorriam ainda, casos em que a criança indicava palavras ou frases do texto, mas que não se constituíam em indícios coerentes para a geração de sua resposta, tratando-se, na realidade, de localizações incorretas e aleatórias.

Outras respostas, também incluídas neste tipo, são aquelas baseadas em um saber previamente instituído que se fundamenta em informações que estão fora do texto (extratextuais), mas de caráter inespecífico, onde a criança não cita nenhuma informação de forma direta e objetiva. Apresenta respostas do tipo: Eu já sabia disso, Eu me lembrei, Foi pensando da minha cabeça.

Apesar de sua diversidade, as respostas classificadas no Tipo 1 têm em comum o fato de que em todas elas não é percebida uma explicitação das bases que geraram as respostas das crianças. A seguir, encontram-se alguns exemplos:

Resposta - Não sei

Exemplo 11

P1 - Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho? (Pergunta Inferencial)

C: Pra casa.

E: Como você descobriu que ele foi pra casa? **(PC1)**

C: Não sei.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir que ele foi pra casa?

(PC2)

C: Não.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa? **(PC3)**

C: Não.

Respostas com informações imprecisas baseadas no texto

Exemplo 12

P1 – Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho? (Pergunta Inferencial)

C: Pra casa.

E: Como é que você descobriu isso? **(PC1)**

C: Lendo a história.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir que ele foi pra casa?

(PC2)

C: Essa primeira.

E: Qual?

C: Aqui, Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição pra fazer naquele dia. Já pensou ter uma tarde inteira de descanso e brincadeira. Era muita felicidade pra um garoto só. Mas, a felicidade ele repartia com os amigos da rua enquanto brincava. (Lê o texto).

E: Foi toda essa parte que te ajudou a descobrir?

C: É.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa pra te ajudar a descobrir que ele tinha ido pra casa?

C: Nada.

O exemplo 12 evidencia que a criança identifica o texto como elemento de referência e que o material lido é a base de sua compreensão. Mas, não identifica com precisão quais as informações geradoras de sua resposta.

Respostas com informações inadequadas baseadas no texto

Exemplo 13

P4 - Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?

(Pergunta Inferencial)

C: Eu acho que foi na cozinha.

E: Como você descobriu que ele estava na cozinha? **(PC1)**

C: Porque a mãe dele 'tava distraída. (Responde olhando para o texto).

E: Teve mais alguma outra parte do texto que te ajudou a descobrir que ele estava na cozinha? **(PC2)**

C: Não.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa? **(PC3)**

C: Não.

No exemplo 13, a informação explícita no texto de que a **mãe estava distraída**, por si só, não propicia nenhuma inferência sobre onde os personagens conversavam. É uma localização incorreta e aleatória, mesmo tomando o texto em si como referência.

Respostas com informações inespecíficas que estão fora do texto

Exemplo 14

P16 - Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter? (Pergunta Inferencial)

C: De ver o terreno todo limpo.

E: Como você descobriu que a surpresa era ver o terreno todo limpo? **(PC1)**

C: Passou pela minha cabeça.

E: O que foi que passou pela sua cabeça?

C: Uma idéia.

E: Você pensou em que para descobrir qual era a surpresa?

C: Imaginei e descobri.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir qual era a surpresa?
(PC2)

C: Não.

No exemplo 14, a criança acredita que o fato de imaginar, pensar é suficiente para explicar as bases de sua resposta.

Tipo 2 – Respostas Adequadas Intratextuais

Respostas cuja explicitação remete claramente a passagens do texto. A criança localiza correta e precisamente a passagem no texto, indicando palavras ou frases (consecutivas ou em diferentes partes de texto) que são, potencialmente geradoras da resposta dada. Esta referência era feita através da leitura de partes ou de gestos de apontar no texto.

Neste tipo de resposta, mesmo depois de feita a PC3 (Foi só o texto que ajudou ou você precisou lembrar de mais alguma outra “coisa”? Que “coisa foi essa), a criança continua sem mencionar alguma informação extratextual (de conhecimento de mundo, experiências de vida) para justificar suas respostas.

Localização através de palavras

Exemplo 15

P4 - Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?
(Pergunta Inferencial)

C: Na cozinha.

E: Como você descobriu que ele estava na cozinha? **(PC1)**

C: Por aqui: almoço (aponta e lê a palavra no texto).

E: Foi essa palavra que te ajudou a descobrir?

C: Foi.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa? **(PC3)**

C: Não.

Exemplo 16

P5 - Qual era o esporte que Pedrinho fazia? (Pergunta Inferencial)

C: Futebol.

E: Como você descobriu que era futebol? **(PC1)**

C: Por que campinho (aponta e lê no texto a palavra) **já dá pra ver que é futebol, campinho, futebol.**

E: Foi essa palavra que te ajudou a descobrir?

C: Foi.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa? **(PC3)**

C: Não, só isso mesmo.

*Localização através de frases**Exemplo 17*

P3 - Qual era o horário da escola de Pedrinho? (Pergunta Inferencial)

C: De manhã.

E: Como você descobriu que era de manhã? **(PC1)**

C: Porque diz aqui que tinha uma tarde inteira para brincar. (lê no texto).

E: Foi essa frase que te ajudou a descobrir que ele estudava de manhã?

C: É, foi.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa pra te ajudar a descobrir essa resposta? **(PC3)**

C: Não.

Exemplo 18

P3 - Que dia da semana era aquele? (Pergunta Inferencial)

C: Era... sexta.

E: Como você descobriu que era sexta? **(PC1)**

C: Porque aqui tem assim...naquele dia, já pensou ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? (lê a frase do texto).

E: Foi essa parte que te ajudou a descobrir qual era o dia?

C: Essa mesmo.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa pra te ajudar a descobrir essa resposta? **(PC3)**

C: Não.

A criança localiza palavras ou frases do texto que indicam precisamente as informações que contribuíram para o estabelecimento da inferência. Ao ler as palavras **almoço** e **campinho**, o leitor associa informações de seu conhecimento prévio, que permitem estabelecer elos entre a **ação de almoçar** e o *local*, o horário, o tipo de alimentos envolvidos, e entre o **substantivo campinho** e o *tipo de esporte praticado* e vestimenta utilizada, por exemplo. No entanto, apenas o texto em si é mencionado como base das inferências estabelecidas.

Nos exemplos anteriores onde a localização é realizada com frases, percebe-se que tanto a parte da frase **tinha uma tarde inteira para brincar**, quanto a resposta com o período completo **já pensou ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira**, são informações essenciais, que complementadas pelo conhecimento de mundo do leitor geram inferências temporais sobre horário da escola e dias da semana.

A particularidade deste tipo de resposta é a precisão na identificação da informação textual que gerou a inferência. Apesar de depender também de informações extratextuais, a criança recorre apenas à estrutura textual para justificar suas respostas. Isto, tratando-se da resposta explícita da criança.

Tipo 3 – Respostas Adequadas Extratextuais

Este tipo inclui respostas que exclusivamente se referem a informações extratextuais e respostas que associam tais informações a outras informações veiculadas no texto (intratextuais). No entanto, essas informações intratextuais só são mencionadas quando o examinador deliberadamente pergunta sobre isso.

As respostas exclusivamente extratextuais tomam por base apenas a experiência de vida do leitor. Por exemplo, a criança faz referência a um episódio específico vivido. Nenhuma referência é feita ao texto, mesmo quando diretamente perguntada nesta direção pelo examinador.

Respostas baseadas em informações extratextuais e em informações intratextuais

Exemplo 19

P3 - Qual era o horário da escola de Pedrinho?

C: É... O horário mesmo ou quando ele voltava?

E: O horário que ele estudava.

C: Eu acho que era de sete horas.

E: Como você descobriu que ele estudava às sete horas? **(PC1)**

C: Pensando.

E: Pensando em que?

C: É... No horário daqui, comparado com das outras escolas.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir esse horário? **(PC2)**

C: É teve aqui, no almoço entre uma colherada e outra (lê no texto), porque no almoço já 'ta indicando que você come no finzinho da manhã.

A criança sempre complementa sua resposta citando um fato de sua vida que tenha semelhança com os eventos da história e localizando precisamente no texto palavras ou frases relacionadas diretamente com a inferência gerada.

Respostas baseadas exclusivamente em informações extratextuais

Exemplo 20

P9 - Quem era Seu Nicolau? (Pergunta Inferencial)

C: Devia ser o dono do campinho.

E: Como você descobriu que ele devia ser o dono do campinho? **(PC1)**

C: Foi porque eu lembrei que um dia o dono da casa do meu primo resolveu vender um andar, porque a casa tinha dois andares, aí ele queria vender um. Aí ele que era o dono e disse que ia vender e pronto. Ele decidiu, porque era o dono.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir que Seu Nicolau era o dono do campinho? **(PC2)**

C: Não, nada não.

Exemplo 21

P18 - Como esta historia vai terminar? (Pergunta Inferencial)

C: Bem, Pedrinho e os amigos jogando.

E: Como você descobriu? **(PC1)**

C: Eu já sabia.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir que a história vai terminar bem, com os meninos jogando? **(PC2)**

C: Não. Porque todo mundo já sabe que as histórias terminam bem.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa? **(PC3)**

C: Não

No exemplo 20, a criança cita fatos da experiência pessoal, fazendo uma analogia entre as situações vividas com os eventos da narrativa. Mesmo depois de questionada diretamente sobre que informações do texto ajudaram, a criança continua tomando por base conhecimentos exclusivamente extratextuais.

No exemplo 21, a criança também não considera o texto como base de sua resposta, mas há uma discreta diferença em relação ao exemplo anterior. O conhecimento extratextual a que a criança recorre é um conhecimento lingüístico sobre estrutura textual, onde o desfecho se caracteriza pela resolução do problema, o que pode ser acentuado pela noção da presença de marcadores lingüísticos convencionais, como por exemplo, *e foram felizes para sempre*.

Nos exemplos anteriores, todas as respostas para as perguntas inferenciais foram classificadas na Categoria III (respostas coerentes ou prováveis). Contudo, é importante ressaltar que a análise das respostas complementares também foi realizada quando a criança apresentava respostas para as perguntas inferenciais classificadas na Categoria II (respostas incoerentes ou improváveis). Assim, foram observadas combinações da Categoria II com respostas Tipo 1, 2 ou 3. A seguir será apresentado apenas um exemplo, para ilustrar o comentário. Todas estas combinações citadas poderão ser vistas no Anexo V.

Exemplo 22- **Categoria II Tipo 2**

P7 - Qual era a notícia que o Baratinha ia dar? (Pergunta Inferencial)

C: Que a mãe sentiu um aperto no coração.

E: Como você descobriu que essa era a notícia? **(PC1)**

C: Aqui tem dizendo. A mãe sentiu um aperto no coração.

E: Teve mais alguma outra coisa no texto que te ajudou a descobrir isso? **(PC2)**

C: Não.

E: E fora do texto, você pensou em alguma coisa que te ajudou a descobrir que a notícia era essa? **(PC3)**

Todas as respostas das crianças para as Perguntas Inferenciais e para as Perguntas Complementares foram analisadas por dois juízes através de discussão.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em três seções. A primeira refere-se aos resultados relativos às Perguntas Inferenciais, a segunda aos resultados relativos às Perguntas Complementares e a terceira seção consiste em uma discussão sobre as relações entre esses dois tipos de perguntas de forma conjunta.

5.1. Resultados relativos às Perguntas Inferenciais

Como já mencionado no capítulo anterior sobre o Sistema de Análise, as respostas para as Perguntas Inferenciais foram classificadas em três categorias: Categoria I (Não Responde), Categoria II (Respostas Incoerentes ou Improváveis), Categoria III (Respostas Coerentes ou Prováveis).

A Tabela 1 mostra a distribuição dessas categorias de resposta em relação as 21 Perguntas Inferenciais apresentadas pelas crianças.

Tabela 1: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Categorias de Resposta para as Perguntas Inferenciais por Idade

Categorias	7 anos	9 anos
I	96 (22,8)	14 (3,3)
II	83 (19,8)	54 (12,9)
III	241 (57,4)	352 (83,8)
Total	420	420

Nota: Categoria I – Não Responde, Categoria II – Incoerente ou Improvável; Categoria III – Coerente ou Provável.

O Teste de Friedman examinou se havia diferenças entre as categorias de respostas em cada idade separadamente. Este teste revelou diferença significativa entre as categorias em ambas as idades (7 anos: d.f.=2, $p=.0002$, e 9

anos: d.f.=2, $p=.00001$). Isto se deveu ao fato de que em ambas as idades as respostas concentraram-se na Categoria III (Respostas Coerentes ou Prováveis).

Foi aplicado o Teste U de Mann-Whitney para verificar se havia diferenças entre as idades em relação a cada categoria de resposta. O teste detectou diferenças significativas entre as idades em relação à Categoria I ($U=41,5$, $p=.00001$) e em relação à Categoria III ($U=47$, $p=.00001$); porém não identificou diferenças significativas em relação à Categoria II ($U=133$, $p=.0649$). Como pode ser observado na Tabela 1, as principais diferenças entre os dois grupos de crianças decorrem do fato de que as crianças de 7 anos fornecem mais respostas da Categoria I (22,8%) do que as crianças de 9 anos (3,3%); enquanto as crianças de 9 anos fornecem mais respostas da Categoria III (83,8%) do que as crianças de 7 anos (57,4%). Os dois grupos não se diferenciam significativamente quanto à Categoria II (7 anos: 19,8% e 9 anos: 12,9%).

De modo geral, os resultados demonstram que as crianças de 9 anos tendem a apresentar mais respostas coerentes (Categoria III) que as de 7 anos e que o índice de respostas na Categoria I diminuiu consideravelmente no grupo dos 9 anos. Este dado sugere o efeito da idade quanto à categoria de respostas e revela um aspecto de desenvolvimento. Crianças mais velhas estabelecem mais respostas coerentes com o texto do que crianças mais jovens, sugerindo maior facilidade na compreensão de textos no primeiro grupo em relação ao segundo.

O desempenho das crianças em termos de número de acertos foi também analisado. As respostas classificadas na Categoria I (Não Responde) e na Categoria II (Respostas Incoerentes ou Improváveis) foram consideradas incorretas, enquanto respostas classificadas na Categoria III (Respostas

Coerentes ou Prováveis) foram consideradas corretas. A Tabela 2 ilustra o desempenho verificado nos dois grupos.

Tabela 2: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Incorretas e Corretas nas Perguntas Inferenciais por Idade

Respostas	7 anos	9 anos
Incorretas (Categoria I e II)	179 (42,6)	68 (16,2)
Corretas (Categoria III)	241 (57,4)	352 (83,8)
Total	420	420

O Wilcoxon foi aplicado a cada idade separadamente, mostrando que aos 7 anos não há diferenças significativas entre o número de respostas corretas e incorretas ($Z=-1.5493$, $p=.1213$), pois os percentuais de respostas incorretas (42,6%) e corretas (57,4%) são próximos. Já aos 9 anos, o teste identificou que o número de acertos (83,8%) era significativamente mais expressivo do que o número de erros (16,2%) ($Z=-3,9199$, $p=.00001$).

De modo geral, os dados indicam que o desempenho das crianças de 9 anos é significativamente superior ao desempenho das crianças de 7 anos. As mais velhas fornecem respostas corretas que indicam uma coerência com o texto lido, enquanto as mais novas tendem a não responder ou a fornecer respostas incoerentes que não apresentam uma relação evidente com o texto lido.

Além do desempenho geral, interessa examinar o desempenho em relação a cada tipo de Pergunta Inferencial (Causal, de Estado e de Predição), com o objetivo de verificar se a categoria de resposta dada pela criança era influenciada

pela natureza da pergunta a ela endereçada. Como mostra a Tabela 3, observa-se que se mantém a tendência a uma maior concentração de respostas na Categoria III, para os três tipos de Perguntas Inferenciais.

Tabela 3: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Categorias de Resposta por Tipo de Pergunta Inferencial

Categorias	Causais (n= 200)	Estado (n= 400)	Predição (n= 240)
I	10 (5)	45 (11,2)	55 (22,9)
II	28 (14)	94 (23,5)	15 (6,3)
III	162 (81)	261 (65,3)	170 (70,8)

Nota: Categoria I – Não Responde, Categoria II – Incoerente ou Improvável; Categoria III – Coerente ou Provável.

Percebe-se que a concentração de respostas na Categoria III (Respostas Coerentes ou Prováveis) representa mais de metade do total de respostas para qualquer um dos tipos de Perguntas Inferenciais. Para as demais categorias, observa-se que as Perguntas Causais e de Estado seguem o mesmo padrão de distribuição das respostas da Tabela 1, isto é, uma concentração maior de respostas na Categoria II (Respostas Incoerentes ou Improváveis), representando 14% para as Perguntas Causais e 23,5% para as Perguntas de Estado, seguidos por respostas na Categoria I (Não Responde). Contudo, nas Perguntas de Predição há uma inversão desta tendência, com 22,9% das respostas na Categoria I e apenas 6,3% das respostas na Categoria II.

Um desdobramento desta tabela permite analisar as respostas dos dois grupos em função da idade e da natureza das Perguntas Inferenciais (Causais, de Estado e de Predição), possibilitando observar que se mantém a tendência a uma

maior concentração de respostas na Categoria III, para os três tipos de Perguntas Inferenciais, tanto aos 7 anos quanto aos 9 anos como ilustrado na Tabela 4. No entanto, há algumas diferenças entre as idades quando se toma cada tipo de pergunta separadamente, como discutido a seguir.

Tabela 4: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Categorias de Resposta para as Perguntas Inferenciais por Idade e por Tipo de Pergunta Inferencial

Categorias	7 anos		
	Causais (n=100)	Estado (n= 200)	Predição (n= 120)
I	10 (10)	43 (21,5)	43 (35,8)
II	20 (20)	55 (27,5)	8 (6,7)
III	70 (70)	102 (51)	69 (57,5)
9 anos			
I	0	2 (1)	12 (10)
II	8 (8)	39 (19,5)	7 (5,8)
III	92 (92)	159 (79,5)	101 (84,2)

Nota: Categoria I – Não Responde, Categoria II – Incoerente ou Improvável; Categoria III – Coerente ou Provável.

Em relação às Perguntas Causais, observa-se que, em ambas as idades, a maior concentração de respostas encontra-se na Categoria III, sendo este resultado confirmado pelo Teste U de Mann-Whitney que não detectou diferenças significativas entre as idades para as respostas para as Perguntas Causais (U=179,5, p=.5461).

Quanto às Perguntas de Estado, o Teste U de Mann-Whitney revelou diferença significativa entre as idades (U=71, 5, p=.0005). Isto pode ser explicado

pelo fato de que aos 7 anos as respostas da Categoria III representaram apenas 51% do total de respostas, ao passo que aos 9 anos este índice era bem mais alto (79,5%).

Quanto às Perguntas de Predição, observam-se diferenças significativas entre as idades ($U=81, 5, p=.0012$), como revelado pelo Teste U de Mann-Whitney. Aos 9 anos, as respostas na Categoria III representam 84,2% das respostas fornecidas, enquanto aos 7 anos, este percentual é mais baixo (57,5%). Diferentemente das Perguntas Causais e de Estado, nas Perguntas de Predição, o segundo tipo mais freqüente de respostas concentra-se na Categoria I, 35,8% aos 7 anos e 10% aos 9 anos, sugerindo que para este tipo de pergunta as crianças de ambos os grupos tendem mais a não responder do que a responder de forma “improvável” (Categoria II). Talvez isto possa ser explicado pelo fato de que estas perguntas exigem formulação de hipóteses, gerando respostas prováveis, que fazem emergir eventos que ainda estão por acontecer. Portanto as crianças optam por não “arriscar” uma resposta.

De modo geral, seja tomando os dados como um todo (Tabela 3) seja tomando os dados em relação a cada grupo de idade (Tabela 4), os dados apontam um mesmo padrão de resultados: as crianças tendem igualmente a dar respostas coerentes e prováveis a cada um dos três tipos de perguntas.

Interessante ainda examinar se o desempenho (numero de acertos) varia em função do tipo de pergunta apresentado. A Tabela 5 apresenta o desempenho em relação a toda a amostra.

Tabela 5: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Incorretas e Corretas por Tipo de Pergunta Inferencial

Respostas	Causais (n= 200)	Estado (n= 400)	Predição (n= 240)
Incorretas (Categoria I e II)	38 (19)	139 (34,7)	70 (29,2)
Corretas (Categoria III)	162 (81)	261 (65,3)	179 (70,8)

Esta tabela confirma que o padrão de resultados de toda amostra é fornecer respostas corretas (Categoria III) independentemente da natureza da pergunta inferencial. Contudo, quando analisado o desempenho em cada idade, verifica-se que o tipo de pergunta inferencial tem efeitos diferentes dependendo da idade, como ilustrado na Tabela 6.

Tabela 6: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Incorretas e Corretas por Idade e por Tipo de Pergunta Inferencial

7 anos			
Respostas	Causais (n= 200)	Estado (n= 400)	Predição (n= 240)
Incorreta (Categoria I e II)	30 (30)	98 (49)	51 (42,5)
Correta (Categoria III)	70 (70)	102 (51)	69 (57,5)
9 anos			
Incorreta (Categoria I e II)	8 (8)	41 (20,5)	19 (15,8)
Correta (Categoria III)	92 (92)	159 (79,5)	101 (84,2)

Aos 9 anos, observa-se maior concentração de respostas corretas para qualquer um dos tipos de perguntas inferenciais. Contudo, aos 7 anos, as perguntas Causais se constituíram no tipo que possibilita mais respostas corretas (70%), enquanto as de Estado e de Predição apresentam índices muito próximos entre respostas incorretas e corretas, caracterizando-se como mais difíceis para crianças desta idade.

A seguir será realizada uma discussão mais específica sobre a natureza da Pergunta Inferencial e as categorias de respostas apresentadas, para compreender melhor a relação entre as respostas fornecidas pelas crianças e a natureza das perguntas inferenciais.

5.1.1 Considerações Específicas sobre os Tipos de Perguntas Inferenciais

5.1.1.1 Perguntas Causais

Ao se analisar as Perguntas Causais (P8, P13, P14, P16 e P21), percebe-se uma tendência no sentido em que as respostas se concentram na Categoria III, independentemente da idade, como ilustrado na Tabela 7.

Tabela 7: Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas Inferenciais Causais por Idade

Perguntas Causais	7 anos (n=20)			9 anos (n=20)		
	I	II	III	I	II	III
P8 : Por que não iria ter mais campeonato?	3	6	11	0	2	18
P13: Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?	2	5	13	0	4	16
P14: Por que Pedro não queria que Seu Nicolau vendesse o terreno?	2	3	15	0	0	20
P16: Por que os meninos limpavam o terreno?	1	3	16	0	1	19
P21: Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender o terreno?	2	3	15	0	1	19

Como mostra a tabela acima, em ambas as idades e em relação a cada uma das Perguntas Causais observa-se a tendência sistemática da criança em oferecer uma resposta coerente (Categoria III). Ao que parece, durante a leitura do texto, as crianças conseguem detectar as relações entre o evento e sua causa e entre o evento e sua consequência. Isso demonstra que a criança está continuamente buscando integrar informações quando responde a perguntas causais. Um aspecto importante a considerar é que, especificamente neste texto, as perguntas causais apresentadas formavam o grupo que apresenta o maior número de perguntas cuja inferência poderia ser estabelecida a partir da integração entre informações intratextuais.

Como exemplo, têm-se a P13, cuja inferência pode ser estabelecida a partir da integração de duas informações textuais: *Bem em frente do campinho, Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE, e Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo que não podia ficar assim, sem uso.* Apesar de não encontrarmos a frase explícita no texto de que: *Seu Nicolau queria vender o terreno, porque estava sujo.* Esta inferência pode ser estabelecida apenas pela integração das duas frases já citadas, ainda que a total compreensão da relação de causalidade (intenção e motivação) entre estas duas informações fica mais definida quando o leitor apresenta um *background* de que um terreno sujo pode sugerir pouco interesse de seu dono, levando-o ao desejo de vendê-lo.

É possível pensar-se que responder perguntas inferenciais causais que solicitam maior participação da integração de informações dentro do texto (inferências intratextuais) é atividade que crianças realizam sem grandes dificuldades. Resta saber se o mesmo ocorreria com perguntas causais que remetessem à maior participação de informações extratextuais. Infelizmente, o presente estudo não apresentou muitas perguntas causais que envolvessem relações claramente extratextuais (conhecimento de mundo). Isso é uma sugestão para pesquisas futuras, como será discutido no capítulo final deste estudo.

5.1.1.2. Perguntas de Estado

As Perguntas de Estado não foram sistematicamente respondidas a partir de respostas coerentes (Categoria III), como ocorria com as Perguntas Causais, como pode ser visto na Tabela 8 que mostra a distribuição das respostas para as Perguntas de Estado.

Tabela 8: Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas Inferenciais de Estado por Idade

Perguntas de Estado	7 anos (n=20)			9 anos (n=20)		
	I	II	III	I	II	III
P1: Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho?	2	12	6	0	13	7
P2: Que dia da semana era aquele?	8	8	4	0	4	16
P3: Qual era o horário da escola de Pedrinho?	8	8	4	0	4	16
P4: Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com sua mãe?	2	5	13	0	2	18
P5: Qual era o esporte que Pedrinho fazia?	2	3	15	1	0	19
P6: Quem era o Baratinha?	3	2	15	0	3	17
P9: Quem era Seu Nicolau?	6	7	7	0	5	15
P10: Onde estavam as crianças enquanto pensavam no que fazer?	5	2	13	0	4	16
P19: Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?	5	5	10	1	0	19
P20: Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?	2	3	15	0	4	16

Algumas destas perguntas não trouxeram dificuldades consideráveis para ambos os grupos, sendo respondidas através de respostas coerentes (Categoria

III), com é o caso das perguntas P4, P5, P6, P10, P19 e P20. As perguntas P4, P10 e P19 são perguntas que versam sobre informações espaciais relativas a diversos cenários que aparecem na história; enquanto as perguntas P5, P6 e P20 referem-se a personagens. Tanto as perguntas relativas ao cenário como aquelas relativas aos personagens geraram respostas na Categoria III em sua maioria, sugerindo que tanto as crianças de 7, quanto as crianças de 9 anos, não apresentam dificuldades em criar uma representação mental dos personagens, do cenário (considerando o espaço físico) e das mudanças de cenário ao longo da história.

Uma exceção a esta afirmação se faz quanto às perguntas P9 e P1. A pergunta P9 (*Quem era Seu Nicolau?*) mostrou-se particularmente difícil para as crianças de 7 anos, que apresentaram uma frequência semelhante das três categorias, contrastando com as crianças de 9 anos que apresentaram mais respostas na Categoria III. Aos 7 anos, as crianças tendem a não responder à P9 ou quando respondem afirmam que Seu Nicolau era o treinador ou o professor, parecendo que a introdução de um personagem que se opõe ao protagonista principal (Pedrinho) não é um aspecto muito claro para as crianças de 7 anos.

Quanto à pergunta P1 (*Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho?*), a maioria das respostas situaram-se na Categoria II para as crianças de 7 e 9 anos, que apresentaram como respostas mais frequentes: *Pedrinho foi brincar na rua com os amigos*. Isto pode ser explicado pelo fato de que as crianças tendem a responder de forma literal a esta pergunta, sendo incentivados pela informação

literalmente presente no texto: *Mas, a felicidade ele repartia com os amigos da rua enquanto brincava.*

As perguntas P2 e P3, com informações temporais, apresentaram maior frequência na Categoria III para as crianças de 9 anos e número igual de respostas nas Categorias I e II para as de 7 anos, isto sugere que as crianças mais novas apresentam mais dificuldades para fornecer respostas temporais.

5.1.1.3. Perguntas de Predição

Quanto às Perguntas de Predição, observam-se variações quanto à frequência de categorias de respostas a essas perguntas como mostra a Tabela 9.

Tabela 9: Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas Inferenciais de Predição por Idade

Perguntas de Predição	7 anos (n=20)			9 anos (n=20)		
	I	II	III	I	II	III
P7: Qual era a notícia que o Baratinha ia dar?	9	6	5	5	6	9
P11: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau?	7	0	13	0	0	20
P12: Como esta história vai terminar?	6	1	13	0	0	20
P15: Qual seria a idéia que Pedrinho ia ter?	12	1	5	5	0	15
P17: Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?	5	0	15	1	1	18
P18: Como esta história vai terminar?	4	0	16	1	0	19

Observa-se que as perguntas P11, P12, P17 e P18 suscitam uma maior frequência de respostas na Categoria III em ambas as idades. Verifica-se também que aos 7 anos as demais respostas para estas perguntas concentram-se na Categoria I, o que não ocorre aos 9 anos em que esta categoria raramente aparece.

Dentre as Perguntas de Predição, as perguntas P7 e P15 foram as mais difíceis, particularmente para as crianças de 7 anos. A P7 (*Qual era a notícia que o Baratinha ia dar?*) revela um alto grau de dificuldade para as crianças de 7, gerando maior frequência de respostas nas Categorias I e II que na Categoria III. Essa dificuldade foi menos acentuada entre as crianças de 9 anos. Por que a P7 se mostrava tão difícil para as crianças? Uma possível explicação é que quando a pergunta P7 foi feita, até aquele momento só haviam sido apresentadas informações relativas à introdução da história (indicadores espaciais, marcadores temporais e caracterização de personagens) e um esboço do evento principal e trama. Essas informações parecem não ser suficientes para que as crianças, principalmente, as de 7 anos, fizessem uma predição provável. Importante mencionar que a pergunta P7 versa sobre um evento relativo a uma mudança de estado na história que envolve a configuração da situação problema. Isso, provavelmente, justifica as dificuldades de ambos os grupos em antecipar a situação problema. No entanto, mesmo assim, 9 em 20 crianças de 9 anos foram capazes de fazer uma predição plausível.

A P15 (*Qual seria a idéia que Pedrinho ia ter?*), que versa sobre um plano para resolução da situação problema, não se constitui em dificuldade para as crianças de 9 anos, que apresentam a maioria das respostas na Categoria III.

Contudo, para as crianças de 7 anos, esta pergunta mostra-se marcadamente difícil, concentrando suas respostas na Categoria I (Não Responde). Como já mencionado anteriormente, esta pergunta delimita o término da situação problema e um encaminhamento para resolução, o que, em última instância, pode ser interpretado como mais uma mudança do estado da história. Aos 9 anos, esta pergunta não representa dificuldade, talvez porque, neste momento da história as crianças desta idade eram capazes de integrar informações e levantar hipóteses sobre a possível forma de resolução do problema; ao passo que as crianças mais jovens ainda apresentam dificuldades em lidar com antecipação de eventos relativos à mudança de estado.

De modo geral, as perguntas de predição foram as mais difíceis e as de causalidade mais fáceis, ficando a de estado, intermediárias. As de predição tendem a não ser respondidas. Para as de estado, as crianças fornecem respostas incoerentes; enquanto fornecem respostas coerentes nas causais. Estas, na sua maioria, neste estudo envolviam informações intratextuais, como já mencionado.

5.2 Resultados relativos às Perguntas Complementares

As Perguntas Complementares permitiram investigar se as crianças que respondiam às perguntas inferenciais explicitavam as bases da geração destas respostas, ou seja, se indicavam a partir de que informações, intra e/ou extratextuais, foram estabelecidas. Estas perguntas só foram realizadas quando a criança fornecia alguma resposta (Categoria II e III), não sendo feitas perguntas

complementares quando a criança não dava nenhuma resposta (Categoria I). Portanto, os dados discutidos e apresentados a seguir se referem apenas às respostas da Categoria II (Incoerente ou Improvável) e da Categoria III (Coerente ou Provável).

Como já mencionado no - Sistema de Análise, as respostas para as Perguntas Complementares foram classificadas em três tipos: Tipo 1 (Não responde ou Respostas Inadequadas), Tipo 2 (Respostas Adequadas Intratextuais), Tipo 3 (Respostas Adequadas Extratextuais).

As respostas classificadas no Tipo 1 expressam a dificuldade da criança em identificar as bases de suas respostas às perguntas inferenciais. Já as respostas classificadas como Tipo 2 e Tipo 3 mostram que a criança foi capaz de identificar as bases que deram origem às suas respostas, fossem elas intratextuais ou fossem elas extratextuais. Com o objetivo de examinar se a criança é capaz de explicitar adequadamente ou não as bases de suas respostas para as perguntas inferenciais, elaborou-se a Tabela 10. Nesta tabela as respostas das crianças foram inicialmente agrupadas em duas categorias: Inadequadas (Tipo 1) e Adequadas (Tipo 2 + Tipo 3).

Tabela 10: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Inadequadas e Adequadas para as Perguntas Complementares por Idade

Respostas	7 anos	9 anos
Inadequadas (Tipo 1)	148 (45,7)	99 (24,4)
Adequadas (Tipo 2 +3)	176 (54,3)	307 (75,6)
Total	324	406

O Wilcoxon foi aplicado para verificar se havia diferenças entre as respostas em cada idade separadamente. Este teste não revelou uma diferença significativa aos 7 anos ($Z=-.4667$, $p=.6407$), mas detectou diferenças significativas aos 9 anos ($Z=-3,7519$, $p=.0002$). As crianças de 9 anos mais freqüentemente fornecem uma explicitação adequada das bases de suas respostas (75,6%); enquanto que as crianças de 7 anos ora o fazem (45,7%) e ora não o fazem (54,3%).

Foi aplicado o Teste U de Mann-Whitney para verificar se havia diferença entre as idades quanto à capacidade de explicitar as bases das respostas. O teste revelou diferença significativa entre as idades em relação à capacidade de explicitar de forma adequada ($U=64$, $p=.0002$), porém não foram encontradas diferenças significativas quanto a não explicitação ou explicitação inadequada ($U=138$, $p=.0912$).

Os resultados apontam diferenças entre as idades quanto à capacidade das crianças em explicitar as bases de suas respostas. Aos 7 anos, as respostas oscilam entre não explicitação ou explicitação inadequada (Tipo 1) e explicitação adequada (Tipo 2 + 3), enquanto, aos 9 anos há um predomínio na explicitação adequada. Este fato sugere que as crianças de 9 anos são mais hábeis em refletir sobre suas respostas, sendo capazes de identificar as bases de suas respostas, localizando no texto ou fora dele as informações que geraram as inferências. Este é um aspecto de desenvolvimento quanto à habilidade de pensar sobre o texto e sobre sua forma de pensar que envolve a metacognição.

Além do interesse em examinar se as crianças eram ou não capazes de identificar e explicitar as bases de suas respostas, havia ainda, o interesse em

examinar a natureza da explicitação, ou seja, se a resposta da criança era de natureza exclusivamente intratextual (Tipo 2) ou se era baseada em informações extratextuais com ou sem associação de informações intratextuais (Tipo 3). A Tabela 11 apresenta os dados relativos aos três tipos de respostas às Perguntas Complementares: Tipo 1 (Não Responde ou Respostas Inadequada), Tipo 2 (Respostas Adequadas Intratextuais), Tipo 3 (Respostas Adequadas Extratextuais).

Tabela 11: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas para as Perguntas Complementares por Idade

Tipos de respostas	7 anos	9 anos
1	148 (45,7)	99 (24,4)
2	158 (48,8)	257 (63,3)
3	18 (5,5)	50 (12,3)
Total	324	406

Nota. Tipo 1- Não Responde ou Respostas Inadequadas, Tipo 2- Respostas Adequadas Intratextuais, Tipo 3-Respostas Adequadas Extratextuais.

Teste de Friedman foi aplicado separadamente em cada idade, revelando haver diferença significativa para os tipos de respostas para as Perguntas Complementares aos 7 anos ($df=2$, $p=.00001$) e aos 9 anos ($df=2$, $p=.00001$).

Aos 7 anos esta diferença é justificada pela baixa concentração de respostas do Tipo 3 (5,5%) em comparação com os percentuais no Tipo 1 e no Tipo 2. O teste de Friedman foi também aplicado comparando-se Tipo 1 vs. Tipo 2 ($df=1$, $p=1.00$), Tipo 1 vs. Tipo 3 ($df=1$, $p=.001$) e Tipos 2 vs. Tipo 3 ($df=1$, $p=.0001$).

Aos 9 anos, observa-se que há uma maior concentração de respostas no Tipo 2 (63,3%) em relação aos demais tipos (Tipo 1: 24,2% e Tipo 3: 12,3%). O teste de Friedman confirma este padrão de respostas revelando diferenças significativas entre os Tipos 1 e 2 ($df=1$, $p=.001$), Tipos 1 e 3 ($df=1$, $p=.029$) e Tipos 2 e 3 ($df =1$, $p=.0001$).

Portanto, como indicado na Tabela 11, em ambos os grupos, observa-se a tendência a explicitações adequadas que tomam por base informações exclusivamente intratextuais (Tipo 2), sendo poucas as respostas que se originam de informações extratextuais (Tipo 3). Este fato indica que as crianças tendem a julgar o texto como a fonte principal de origem de suas inferências.

Os dados relativos às Perguntas Complementares foram ainda analisados em função do tipo de Pergunta Inferencial endereçada à criança (Causal, de Estado e de Predição), como mostra a Tabela 12.

Tabela 12: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas por Tipo de Pergunta Inferencial

Tipos	Causal (n= 190)	Estado (n= 355)	Predição (n= 185)
1	52 (27,4)	100 (28,2)	95 (51,4)
2	130 (68,4)	211 (59,4)	74 (40)
3	8 (4,2)	44 (12,4)	16 (8,6)

Nota. Tipo 1- Não Responde ou Respostas Inadequadas, Tipo 2- Respostas Adequadas Intratextuais, Tipo 3- Respostas Adequadas Extratextuais.

Considerando-se a amostra como um todo, observa-se que para as Perguntas Causais e de Estado, a maioria das respostas se concentra no Tipo 2 (68,4% e 59,4% respectivamente), sendo raras as respostas Tipo 3 (4,2% e

12,4%, respectivamente). No entanto, em relação às Perguntas de Predição, observa-se que há uma maior concentração das respostas do Tipo 1 (51,4%), sendo, também raras as respostas Tipo 3 (8,6%). Na realidade, a principal diferença entre as Perguntas Inferenciais decorria do fato de que as crianças tinham grande dificuldade em explicitar as bases que geraram suas respostas quando em relação às Perguntas de Predição.

Este resultado é confirmado na Tabela 13, ao se agrupar as respostas em função de sua adequação e inadequação.

Tabela 13: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Inadequadas e Adequadas para as Perguntas Complementares por Tipo de Pergunta Inferencial

Respostas	Causal (n= 190)	Estado (n= 355)	Predição (n= 185)
Inadequadas (Tipo 1)	52 (27,4)	100 (28,2)	95 (51,4)
Adequadas (Tipo 2+ 3)	138 (72,6)	255 (71,8)	90 (48,6)

O dado mais importante nesta tabela é que as crianças têm dificuldades em explicitar as bases de suas respostas nas Perguntas de Predição (48,6%), o mesmo não ocorrendo em relação às Perguntas Causais (72,6%) e de Estado (71,8%).

De uma forma geral, parece que as crianças têm dificuldades em lidar com predições em um texto. Refletindo sobre as perguntas de predição, pode-se justificar os resultados a partir da própria característica da pergunta. A dificuldade reside no fato de que fazer predições requer levantar hipóteses, possibilidades,

antecipar eventos que ainda não ocorreram. As crianças parecem ter dificuldades em lidar com isso talvez porque elas pensem que se o evento ainda não ocorreu de fato, não é possível explicitar as bases que o geraram. Considerando que o texto é o grande referencial da criança durante a compreensão, é muito difícil para ela lidar com eventos que não estão autorizados pelo texto.

É importante, ainda, examinar se este padrão geral de resultados ocorre igualmente em cada idade, como ilustrado na Tabela 14.

Tabela 14: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas Inadequadas e Adequadas para as Perguntas Complementares por Idade e por Tipo de Pergunta Inferencial

7 anos			
Respostas	Causal (n= 90)	Estado (n= 157)	Predição (n= 77)
Inadequadas	37 (41,1)	67(42,7)	44 (57,1)
Adequadas	53 (58,9)	90 (57,3)	33 (42,9)
9 anos			
	Causal (n= 100)	Estado (n= 198)	Predição (n= 108)
Inadequadas	15 (15)	33 (16,7)	51 (47,2)
Adequadas	85 (85)	165 (83,3)	57 (52,8)

Pelo exposto nesta tabela, o padrão geral de resultados se repete apenas em relação às crianças de 9 anos que apresentam dificuldades em explicitar as bases de suas inferências apenas em relação às Perguntas de Predição. Em

relação às crianças de 7 anos, entretanto, a dificuldade em explicitar as bases de suas respostas é verificada nos três tipos de perguntas.

Este padrão de resultados é confirmado pelo Wilcoxon que não revelou diferenças significativas entre o nível de explicitação para as perguntas Causais ($Z=-1,1200$, $p=.2627$), nem para as perguntas de Estado ($Z=-.8027$, $p=.4222$) e nem para as de Predição ($Z=-.5836$, $p=.5321$) em relação às crianças de 7 anos. Aos 9 anos, o teste revelou diferenças significativas entre o nível de explicitação para as perguntas Causais ($Z=-3,9199$, $p=.0001$) e para as de Estado ($Z=-3,8826$, $p=.0001$), porém não para as de Predição ($Z=-.4876$, $p=.5429$)

Comparações entre idades quanto ao tipo de resposta foram exploradas em cada tipo de pergunta através do teste U de Man-Whitney sendo os resultados resumidos na Tabela 15.

Tabela 15: Descrição dos Níveis de Significância em Função do Tipo de Pergunta, da Adequação das Respostas e da Idade

	Inadequada 7 vs. 9	Adequada 7 vs. 9
Perguntas Causais	U= 126,5, $p=.0381$ (significativo)	U= 103,5, $p=.0069$ (significativo)
Perguntas de Estado	U=130, $p=.0538$ (não significativo)	U=58, $p=.0001$ (significativo)
Perguntas de Predição	U = 176, $p=.0500$ (significativo)	U= 114, $p=.0180$ (significativo)

Quanto às respostas adequadas, as crianças de 7 e 9 anos se diferenciam significativamente em relação aos três tipos de perguntas inferenciais. Em relação às respostas inadequadas, as crianças de 7 e 9 anos se diferenciam significativamente em relação às Perguntas Causais e de Predição, pois as de 7 anos davam mais respostas inadequadas a essas perguntas do que as de 9 anos. No entanto, em relação às Perguntas de Estado, os dois grupos de idade não se diferenciam significativamente, mesmo sendo o percentual de inadequadas entre as crianças de 7 anos maior do que nas crianças de 9 anos. Importante que o valor de p apontado pelo U de Man-Whitney foi próximo da significância. Isso significa que de certa forma as crianças de 7 anos continuam fornecendo um maior percentual de respostas inadequadas do que as de 9 anos.

O que se pode concluir desses resultados é que:

- (1) as diferenças entre tipos de perguntas são: as Causais e as de Estado são acompanhadas mais de respostas adequadas do que inadequadas. Nas de predição, as respostas inadequada são mais freqüentes;
- (2) aos 7 anos: as adequadas e inadequadas se distribuem de forma semelhante, não havendo um predomínio de uma sobre a outra. Este padrão geral de resultados é também encontrado em relação a cada tipo de pergunta (Causal, de Estado e de Predição), havendo alguma dificuldade em explicitar com os três tipos de perguntas;
- (3) Aos 9 anos: observam-se mais respostas adequadas que inadequadas. Este padrão se repete em relação às Causais e às de Estado. Porém

em relação às de Predição, as crianças respondem com adequadas e inadequadas em percentuais semelhantes. Isso mostra que para essas crianças é difícil explicitar as bases de suas respostas em relação à predição, mas não nos demais tipos.

Os resultados sugerem que as Perguntas de Predição trazem um certo grau de dificuldade na explicitação de que informações foram mais relevantes e participaram no estabelecimento e suas respostas, tanto para as crianças de 7 quanto para as de 9 anos. Mas, apesar da dificuldade presente nos dois grupos, os dados demonstram que aos 7 anos a Pergunta de Predição é mais difícil do que aos 9 anos.

A seguir será realizada a análise acerca da natureza da explicitação feita pela criança ao responder às Perguntas Complementares. Foram identificados dois tipos de explicitação: informações intratextuais (remetem a informações veiculadas no texto) e informações extratextuais (fora do texto, relacionada ao conhecimento de mundo do leitor). Importante mencionar que as respostas que remetiam a intratextuais eram exclusivamente relacionadas a essas informações, enquanto as informações extratextuais poderiam ser exclusivamente extratextuais e, algumas vezes, remeter a informações intratextuais.

A Tabela 16 apresenta a distribuição dessas respostas às Perguntas Complementares, considerando as três categorias propostas pelo Sistema de Análise.

Tabela 16: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Tipos de Respostas para as Perguntas Complementares por Idade e Tipo de Pergunta

7 anos			
Tipos	Causal (n= 90)	Estado (n= 157)	Predição (n= 77)
1	37 (41,1)	67(42,7)	44 (57,1)
2	53 (58,9)	76 (48,4)	29 (37,7)
3	0	14 (8,9)	4 (5,2)
9 anos			
	Causal (n= 100)	Estado (n= 198)	Predição (n= 108)
1	15 (15)	33 (16,7)	51 (47,2)
2	77 (77)	135 (68,1)	45 (41,7)
3	8 (8)	30 (15,2)	12 (11,1)

Nota. Tipo 1- Não Responde ou Respostas Inadequadas Tipo 2- Respostas Adequadas Intratextuais, Tipo 3 -Respostas Adequadas Extratextuais

Percebe-se que em ambas as idades, as crianças que explicitam adequadamente suas respostas, o fazem com base em informações intratextuais, sendo pouco freqüente respostas que fazem menção a informações extratextuais. Esse padrão de resultados é observado em relação a cada um dos três tipos de perguntas (Causal, de Estado e de Predição). Os resultados confirmam os dados anteriores de que as crianças tendem a apoiar-se nas informações derivadas do texto (mesmo que não sejam literalmente expressas) mais do que em informações derivadas de seu conhecimento de mundo.

5.2.1. Comentários Específicos sobre as Relações entre a Natureza da Explicitação das Respostas nas Perguntas Complementares e o Tipo de Pergunta Inferencial

Com o objetivo de explorar em maiores detalhes as relações entre a natureza da explicitação e o tipo de pergunta inferencial convém tecer alguns comentários.

5.2.1.1. Perguntas Causais

As perguntas Causais versam sobre relações bastante estreitas entre fatos da história, onde se tem um “ponto de partida”: causa ou a motivação, e um “ponto de chegada”: efeito ou objetivo/ação, que podem ser apresentados no texto neste sentido ou em sentido inverso. Por esta característica, durante a leitura, o receptor está em busca destes dois pólos para estabelecer a compreensão textual. Especificamente, neste texto, as relações causais são compreendidas principalmente a partir de inferências baseadas na integração de informações textuais, pois estas informações são expressas, no texto, próximas umas das outras, ainda que as relações de causalidade sejam mencionadas implicitamente e que sua compreensão global necessite também de informações extratextuais.

Dentre as **perguntas Causais**, as perguntas P16 e P21 apresentam um certo equilíbrio entre a não explicitação/ explicitação inadequada e a explicitação adequada, para as crianças de 7 anos. Como a P16: *Por que os meninos limpam o terreno?* e a P21: *Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender o terreno?*, são perguntas que exigem a integração de várias

informações textuais para serem respondidas e do conhecimento de mundo sobre negociação, que inclui elaboração de estratégias de convencimento, talvez dificulte a delimitação e explicitação da informação que possibilitou a inferência.

No que se refere às dificuldades impostas pela forma como as informações textuais foram apresentadas, para a P21 (*Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender o terreno?*), isto pode ser explicado pelo fato de que esta pergunta, que se constitui no resgate do plano dos meninos para permanecer com o terreno, só é realizada na última parte da história (Parte 7), mas este plano foi mencionado na Parte 6 e sua total compreensão requer, pelo menos, a associação das informações mencionada nas Partes 5 e 6.

A mesma explicação pode ser aplicada a P16 (*Por que os meninos limpam o terreno?*). Esta pergunta, que versa sobre as justificativas das ações dos personagens para resolver o problema, é realizada na Parte 6, e estas motivações são expressas na Parte 5, requisitando do leitor um retorno a uma das partes do texto. Assim, as crianças mais novas, apesar de estabelecerem adequadamente as inferências, parecem permanecer com alguma dificuldade em explicitar as bases da geração destas inferências quando estas informações foram apresentadas em momentos anteriores do texto.

Nas crianças de 9 anos não houve dificuldades quanto a este tipo de pergunta, sugerindo que este grupo apresenta-se mais hábil para explicitar as bases das inferências causais que dependem de integração de várias informações textuais ou destas com o conhecimento de mundo.

O Tabela 17 apresenta a freqüência do tipo de resposta para as perguntas complementares considerando perguntas inferenciais causais.

Tabela 17: Número de Respostas para as Perguntas Complementares por Perguntas Causais e por Idade

Perguntas Causais	7 anos			9 anos		
	Tipos de Respostas			Tipos de Respostas		
	1	2	3	1	2	3
P8 :Por que não iria ter mais campeonato?	7	10	0	1	17	2
P13: Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?	6	12	0	4	14	2
P14: Por que Pedro não queria que Seu Nicolau vendesse o terreno?	7	11	0	4	14	2
P16: Por que os meninos limpam o terreno?	9	10	0	4	16	0
P21: Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender o terreno?	8	10	0	2	16	2

5.2.1.2. Perguntas de Estado

Para as perguntas de Estado observa-se que, aos 7 anos, há uma distribuição igualitária entre as respostas de não explicitação/explicitação inadequada e as respostas com explicitação adequada. Quando as respostas configuram-se como explicitação adequada estão baseadas em informações textuais. As observações que podem ser feitas referem-se às P1 e P5, pois para ambas as perguntas, a frequência de explicitações adequadas intratextuais é muito superior aos demais tipos de respostas para as Perguntas Complementares. Na P1 (*Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho?*) isto pode ser explicado pelo fato de que a maioria das crianças respondeu que: *Pedrinho foi brincar na rua com os amigos*, portanto, para justificar a sua resposta as crianças procuram a informação textual: *Mas, a felicidade ele repartia com os amigos da rua enquanto brincava*.

Na P5: *Qual o esporte que Pedrinho fazia?*, as informações textuais: **campeonato, reunião no campinho e emblema da camisa**, são indícios muito fortes e representativos para as inferências geradas: futebol.

Aos 9 anos, há uma homogeneidade nas respostas, caracterizadas por respostas adequadas baseadas em informações textuais. A única exceção se faz à P9, mas somando-se as respostas com explicitações adequadas baseadas em informações intratextuais ou extratextuais, este número ainda mantém-se superior às respostas do Tipo1 (não responde ou explicitação inadequada).

Tabela 18: Número de Respostas para as Perguntas Complementares por Perguntas de Estado e por Idade

Perguntas de Estado	7 anos			9 anos		
	Tipos de Respostas			Tipos de Respostas		
	1	2	3	1	2	3
P1: Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho?	7	10	0	1	17	2
P2: Que dia da semana era aquele?	6	12	0	4	14	2
P3: Qual era o horário da escola de Pedrinho?	7	11	0	4	14	2
P4: Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?	9	10	0	4	16	0
P5: Qual era o esporte que Pedrinho fazia?	5	13	0	1	15	3
P6: Quem era o Baratinha?	6	9	2	3	10	7
P9: Quem era Seu Nicolau?	7	4	2	8	8	4
P10: Onde estavam as crianças enquanto pensavam no que fazer?	6	8	1	1	18	1
P19: Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?	7	8	0	5	13	1
P20: Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?	9	9	0	1	19	0

5.2.1.3. Perguntas de Predição

Para as perguntas de Predição, o comportamento geral das crianças dos dois grupos de idade é a tendência à igualdade entre a não explicitação/explicitação inadequada e a explicitação adequada, baseada principalmente em informações textuais. Isto pode ser explicado pelo fato de que estas perguntas suscitam respostas que versam sobre eventos futuros, sendo mais difícil pensar sobre informações, quer sejam intra ou extratextuais que fundamentem eventos que ainda não aconteceram, que são apenas frutos de uma “suposição”. Na verdade, isto sugere que as crianças não atentam que estas “suposições” são hipóteses baseadas em informações do texto e/ou do conhecimento de mundo. Esta afirmação é válida para as crianças de 7 e 9 anos, pois em ambos os grupos houve um aumento de respostas do Tipo 1 (Não responde ou explicitação inadequada)

Quando se analisam, individualmente, cada uma das perguntas de **Predição**, verifica-se que elas apresentam um comportamento semelhante ao grupo, ou seja, com respostas que oscilam entre não explicita ou explicitação inadequada (Tipo 1) e explicitação adequada (Tipo 2 + 3), para as duas idades.

Contudo, alguns comentários devem ser feitos sobre as P12 e P18. A P12: *Como esta história vai terminar?*, em ambos os grupos foi a que suscitou maior número de explicitações adequadas extratextuais, cujas respostas geralmente eram: *Bem, porque toda história tem um final feliz*. É interessante observar que quando questionadas sobre o desfecho da história num momento em que a conclusão ainda está longe de ocorrer, ou quando não foi apresentada a resolução do problema, algumas crianças tendem a apoiar-se em seu

conhecimento prévio sobre história e estrutura narrativa para justificar suas respostas. Para a P18 que é igual à P12, as observações acima não se confirmam, pois as crianças de sete anos tendem a explicitar as bases de suas inferências e aos 9 anos há um equilíbrio entre a não explicitação e a explicitação textual. Este padrão pode ser justificado pelo fato de que neste momento da história já foram expressas mais informações relativas à resolução do problema. Sendo assim, as crianças criam hipóteses coerentes sobre o final da história. Esta resposta mais precisa exige informações mais definidas, o que faz com que as crianças voltem-se mais ao texto, retornando ao mesmo impasse das demais perguntas de **Predição: como justificar fatos que não ocorreram?** (Tabela 19).

Tabela 19: Número de Respostas para as Perguntas Complementares por Perguntas de Predição e por Idade

Perguntas de Predição	7 anos			9 anos		
	Tipos de Respostas			Tipos de Respostas		
	1	2	3	1	2	3
P7: Qual era a notícia que o Baratinha ia dar?	5	6	0	4	11	0
P11: O que você acha que Pedrinho queria falar para Seu Nicolau?	8	5	0	12	6	2
P12: Como esta história vai terminar?	9	2	3	10	4	6
P15: Qual seria a idéia que Pedrinho ia ter?	5	3	0	7	7	1
P17: Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?	6	9	0	9	9	1
P18: Como esta história vai terminar?	11	4	1	9	8	2

5.3. Relações entre Desempenho nas Perguntas Inferenciais e Nível de Explicitação nas Perguntas Complementares

Com esta discussão pretende-se verificar se há alguma relação entre a construção de uma inferência correta e a explicitação adequada das bases da inferência.

Tabela 20: Freqüência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas para as Perguntas Inferenciais e Nível de Explicitação nas Perguntas Complementares

Tipos	Categoria II (n= 137)	Categoria III (n= 593)
1	85 (62)	162 (27,3)
2	43 (31,4)	372 (62,7)
3	9 (6,6)	59 (9,9)

Nota: Categoria II – Incoerente ou Improvável; Categoria III – Coerente ou Provável. (Respostas para as Perguntas Inferenciais) e Tipo 1- Não Responde ou Respostas Inadequadas, Tipo 2- Respostas Adequadas Intratextuais, Tipo 3- Respostas Adequada Extratextuais (Nível de Explicitação).

Considerando a amostra com um todo, observa-se que 62% das respostas na Categoria II (Respostas Incoerentes ou Improváveis) estão associadas às respostas do Tipo 1 (Não Responde/ Resposta Inadequada). Menos da metade das respostas na Categoria II (38%) são seguidas por uma explicitação adequada quer sejam a partir de informações intratextuais (31,4%) ou ainda a partir de informações extratextuais com ou sem associação com as informações do texto (6,6%). Quanto às respostas da Categoria III (Respostas Coerentes ou Prováveis), observa-se que 62,7% destas respostas são acompanhadas por explicações adequadas baseadas em informações textuais (Tipo2) e 9,9% vem seguidas por

explicitações adequadas a partir de informações extratextuais associadas ou não a informações textuais, perfazendo 72,6% do total de respostas. Isto revela que as crianças que apresentam repostas inferenciais corretas são bastante hábeis para justificar como as suas inferências foram geradas, podendo recorrer apenas ao texto como elemento propiciador das inferências ou buscando informações a partir de seu conhecimento de mundo. Em conclusão, estes resultados sugerem que quanto maior a habilidade de inferir, mais refinada é a habilidade de pensar sobre as repostas (inferências) e sobre o texto, e de explicitar as informações relevantes na construção da inferências, quer sejam estas informações intra ou extratextuais. Na Tabela 21 estão os resultados de cada um dos grupos.

Tabela 21: Frequência e Porcentagem (entre parênteses) de Respostas para as Perguntas Inferenciais e Nível de Explicitação nas perguntas Complementares por Idade

7 anos		
Tipos	Categoria II (n= 83)	Categoria III (n= 241)
1	61 (73,5)	87 (36,1)
2	16 (19,3)	142 (58,9)
3	6 (7,2)	12 (5)
9 anos		
	(n= 60)	(n= 346)
1	27 (45)	72 (20,8)
2	29 (48,3)	228 (65,9)
3	4 (6,7)	46 (13,3)

Nota: Categoria I – Não Responde, Categoria II – Incoerente ou Improvável; Categoria III – Coerente ou Provável. (Respostas para as Perguntas Inferenciais) e Tipo 1- Não Responde ou Respostas Inadequadas, Tipo 2- Respostas Adequadas Intratextuais, Tipo 3- Respostas Adequada Extratextuais (Nível de Explicitação).

Aos 7 anos, assim como apresentado na Tabela 21, a maior parte das repostas da Categoria II – Incoerentes ou Improváveis (73,5%) estão

acompanhadas por respostas caracterizadas por dificuldade em explicitar as bases da geração destas respostas, enquanto as inferências coerentes com o texto (Categoria III) são acompanhadas mais freqüentemente por respostas com explicitações adequadas das bases da inferência, quer sejam a partir de informações textuais (Tipo 2 -58,9%) ou a partir de informações extratextuais com ou sem associação de informações textuais (Tipo 3 -5%). Estes resultados confirmam que, aos sete anos, uma maior habilidade para estabelecer inferências caminha paralelamente com maior explicitação das bases de geração destas inferências.

Aos 9 anos, há também uma forte associação entre respostas inferenciais coerentes e explicitação adequada das informações que possibilitaram as inferências, sendo 65,9% das explicitações através de informações textuais (Tipo 2) e 13,3% através de informações extratextuais acompanhadas ou não de informações textuais (Tipo 3), o que totaliza 79,2% das respostas coerentes. Uma particularidade das crianças de 9 anos, é que mesmo com as respostas da Categoria II (Respostas Incorretas ou Improváveis), há um equilíbrio entre as respostas para as Perguntas Complementares de Tipo 1 (Não responde) representando 45% do total destas respostas e as explicitações adequadas do Tipo 2 ou Tipo 3 que, somadas, totalizam 55% de todas as respostas da Categoria II. Estes resultados demonstram que as crianças mais velhas, mesmo apresentando respostas de forma incoerente ou improvável para as Perguntas Inferenciais tendem a buscar as bases de suas respostas, principalmente através do texto, procurando informações que de algum modo possam justificar como e a partir de que pistas as respostas foram construídas.

Este dados sugerem que a habilidade de construir inferências e de explicitar as bases da geração destas inferências estão associadas, uma vez que em ambos os grupos há uma tendência a que as respostas inferenciais coerentes ou prováveis sejam acompanhadas por explicitação das informações que possibilitaram estas respostas. Mas, também há um aspecto surpreendente que o aumento da idade leva a criança a uma maior necessidade de apoiar suas respostas, ainda que incoerentes, principalmente buscando informações textuais ou extratextuais.

CAPÍTULO -6
DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Como indicado no capítulo referente às considerações teóricas, tanto os modelos propostos para explicar a compreensão de textos como também os resultados de inúmeros estudos na área apontam que a capacidade de estabelecer inferências tem papel fundamental na compreensão de textos. Assim, o presente estudo procurou analisar, particularmente, as inferências estabelecidas por crianças, procurando contribuir na construção de um conjunto de informações mais específico sobre este aspecto.

Este estudo tratou do processo inferencial, incluindo tanto o estabelecimento de inferências, como também a capacidade de refletir e identificar as bases que geraram as inferências quando o texto está ainda em processo de leitura, sendo este tema pouco investigado na literatura.

Nesta perspectiva, dois pontos merecem ser discutidos a respeito do processo inferencial na compreensão de textos: (1) ele remete a uma discussão sobre metacognição; e (2) ele remete à necessidade de se pensar em metodologias alternativas que possivelmente possam dar conta dos processos de construção e de integração de significados que são estabelecidos durante a compreensão de textos.

A importância da metacognição para o exame do processo inferencial é inegável, pois fornece um quadro de referência tanto para a metodologia como para a forma de analisar dados sobre compreensão de textos. Na compreensão de textos, a metacognição é geralmente associada a estudos que investigam o monitoramento da leitura das crianças. No entanto, a metacognição é algo importante para o estudo do exame da consciência da criança sobre seu próprio

processo inferencial. Este é um tema da maior importância, porém, pouco investigado. O presente estudo voltou-se para este tema, procurando examinar o processo inferencial de crianças a partir de uma atividade metacognitiva provocada pelo examinador quando este perguntava diretamente para a criança se uma resposta fornecida por ela tinha por base o texto e/ou conhecimentos outros fora do texto. Tais perguntas (denominadas Perguntas Complementares), tinham por objetivo levar as crianças a uma reflexão e consciência de seu próprio processo inferencial, especificamente se eram capazes de identificar as bases de suas respostas às perguntas inferenciais de diferentes tipos (Causais, de Estado e de Predição). Assim, nota-se que a metodologia adotada neste estudo procurou caracterizar-se por um procedimento de natureza metacognitiva.

Além da metodologia, a ênfase na metacognição influenciou o sistema de análise adotado neste estudo. A análise das respostas das crianças às perguntas complementares consideraram não apenas se as explicações dadas por elas eram de natureza intratextual ou extratextual, mas se elas eram capazes de explicitar as bases de suas inferências.

Tanto a metodologia como o sistema de análise adotados procuraram, ainda, atender aos processos de construção e de integração envolvidos na compreensão de textos. Os processos de construção e integração como afirmado por Kintsch (1998), permitem ao leitor atribuir significados às proposições do texto, estabelecer conexões entre essas proposições criando uma rede de significados, ativar conhecimentos prévios do leitor e assim estabelecer inferências que, derivadas do texto, se associam a informações intratextuais veiculadas e, ainda se associam a informações extratextuais relativas ao conhecimento de mundo do

leitor. Neste modelo duas instâncias são enfatizadas: o texto-base e o modelo situacional. O texto-base consiste em elementos e relações diretamente derivadas do texto propriamente dito, elementos na representação mental que têm uma correspondência direta com os elementos do texto. O modelo situacional, por sua vez, envolve conhecimentos do leitor que podem ser gerais ou particulares de vários tipos (lingüísticos, de mundo, da situação comunicativa, da experiência pessoal). O modelo situacional se constrói a partir do texto-base, mas ainda, o complementa e o transforma. Na realidade, o texto-base aciona elementos que geram o modelo situacional que é inferencial por definição.

Procurando investigar a compreensão de textos e, em particular, desenvolver uma investigação que permitisse examinar o processo inferencial de acordo com o modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998), optou-se pelo uso, ainda que de forma exploratória, de uma metodologia que envolvesse estes aspectos: a metodologia *on-line*.

As diferenças entre uma metodologia *on-line* e uma metodologia *off-line* já foram tratadas no capítulo teórico deste estudo. Em nenhum momento se deseja afirmar que uma metodologia seja melhor que a outra, pois, como afirmado por Brandão e Spinillo (1998) metodologias diferentes avaliam aspectos diferentes da compreensão. O que se deseja aqui ressaltar é que para os propósitos deste estudo, a metodologia *on-line* pareceu mais apropriada. Além disso, como se desejava também investigar as predições, a metodologia *off-line* não permitiria isso.

Assim, se justifica a opção metodológica adotada neste estudo, que é uma adaptação daquela utilizada em outras pesquisas (e.g. Graesser et. al., 1994;

Feldman et. al, 1990) que procuravam investigar que tipos de inferências são geradas *on-line* (durante a compreensão) e que tipos são geradas *off-line* (após a compreensão). Estas metodologias consistiam na obtenção de protocolos verbais e na análise de medidas de tempo. Embora não sendo este o foco da presente pesquisa, a metodologia *on-line* parece ser um recurso relevante de investigação, principalmente quando o foco de análise recai mais sobre os processos do que sobre o produto da compreensão.

Neste cenário se insere a presente investigação que buscou responder às seguintes questões: (1) Será que as crianças são hábeis em explicitar a partir de que informações suas respostas foram geradas?, (2) Estas explicitações são baseadas em informações intratextuais ou extratextuais?, (3) Será que há alguma diferença nas formas de explicitação nos dois grupos de idade investigados?, (4) Será que a natureza ou conteúdo da pergunta potencialmente geradora da inferência tem algum papel nas formas de explicitação das bases destas inferências?

A partir desses objetivos, são apresentadas as principais conclusões derivadas dos resultados obtidos nesta investigação.

6.1. Conclusões sobre os Principais Resultados

A capacidade das crianças em estabelecer inferências

Quanto à habilidade de estabelecer inferências, resumidamente, os resultados indicam que: (1) as crianças de 7 e 9 anos são capazes de apresentar respostas inferenciais coerentes com o texto (Categoria III) na maioria das vezes;

(2) contudo, o percentual de respostas coerentes aos 9 anos é superior ao percentual aos 7 anos.

Quando esta habilidade é analisada em função do tipo da pergunta inferencial feita, os resultados sugerem que: (1) as perguntas Causais e de Estado apresentam o mesmo padrão de respostas discutido anteriormente, ou seja, apresentam maior número de respostas coerentes, (2) nas perguntas de Predição, as respostas prováveis representam cerca da metade das respostas fornecidas pelas crianças, contudo, uma particularidade é observada, pois, crianças de ambos os grupos, apresentam um aumento no índice das respostas do tipo “não sei”.

É possível concluir, a partir desses resultados, que as crianças de 7 e de 9 anos são capazes de estabelecer inferências coerentes com o texto na maioria das vezes. No entanto, as crianças de 9 anos o fazem de forma mais freqüente, inclusive merece destaque o fato de que o percentual de respostas na Categoria I (Não responde) diminuiu consideravelmente aos 9 anos. Este dado sugere o efeito da idade quanto à categoria de respostas, revelando um aspecto do desenvolvimento entre as idades investigadas: aumenta a capacidade de estabelecer inferências e aumenta a preocupação da criança em sempre oferecer uma resposta às perguntas a ela endereçadas. As crianças de 7 anos parecem não considerar isso uma necessidade e, muitas vezes, não respondem às perguntas feitas.

É possível supor que o texto tenha sido muito longo para as crianças de 7 anos e isso tenha parcialmente prejudicado seu desempenho. Entretanto, não se observou, por exemplo, uma diminuição no número de acertos em relação às

últimas perguntas. Ao contrário, percebe-se um discreto aumento na freqüência de respostas coerentes com a continuidade da leitura, o que pode ser justificado por um maior envolvimento com o texto e uma maior compreensão acerca dos eventos apresentados na história.

A diferença entre as idades parece ser melhor explicada em termos da natureza das perguntas apresentadas. Na realidade, como mostram os dados, há algumas perguntas que se configuram como mais difíceis que outras. Estas perguntas trazem mais dificuldades para as crianças mais novas e estariam mais relacionadas a informações temporais ou à definição da situação problema, quer sejam relativas a personagens (P9), quer sejam relativas à introdução da situação problema (P7) ou à sua resolução (P15). Como mencionado por Spinillo (1996), a inclusão da situação problema permite estabelecer relações entre episódios e personagens da história e envolve mudanças de estado da história. Este fato pode se constituir em uma complexidade adicional às P7, P9 e P15, o que poderia justificar a dificuldade das crianças mais novas nestas perguntas. Tais perguntas requerem para sua compreensão uma reorganização dos eventos apresentados e uma alteração do ponto de vista assumido, uma vez que a situação problema faz surgir impasses e contradições.

A hipótese mais plausível para esta diferença observada entre os 7 e 9 anos parece relacionar-se a uma questão de desenvolvimento da compreensão de certas informações textuais. Estes dados estão em acordo com aqueles obtidos por Brandão e Spinillo (1998) que evidenciam uma tendência a apresentação de respostas mais elaboradas com o aumento da idade. As autoras sugerem que tanto em termos de respostas a perguntas como em termos de reprodução do

texto ouvido, as crianças mais velhas tendem a atentar para o texto como fonte de suas respostas e como fonte de suas reproduções, tendendo a não extrapolar o conteúdo do texto. Aos 7 anos, esta fidelidade ao texto pode não ser observada com tanta frequência. As crianças de 7 anos sentem-se mais à vontade, permitindo a extrapolação das informações textuais. Como exemplo de uma extrapolação, têm-se a resposta de uma criança de 7 anos, para a pergunta: “Que dia da semana era aquele?”, e a criança responde “Quarta-feira”, baseada no dia em que a entrevista ocorreu e, portanto, sem atentar para o texto em si.

Quanto à natureza da pergunta, a predição parece ser uma atividade com características particulares, pois além de exigir a integração de partes do texto entre si e entre informações extratextuais, exige também a formulação de hipóteses sobre a continuidade do texto. Isto conduz a um comportamento particular em ambos os grupos, fazendo com que, na dúvida sobre a resposta, a opção mais razoável seja não responder, a fornecer respostas improváveis. O estudo de Feldman et. al. (1990) também demonstra a dificuldade em se estabelecer inferências de predição, uma vez que os autores observaram que frente a tais perguntas, mesmo adultos mostravam algum desconforto em levantar hipóteses sobre a continuidade do texto, apresentando respostas hesitantes. Este fato poderia ser justificado pela suposição de que as crianças crêem que só é possível comentar sobre o que já foi mencionado ou que as informações não são suficientes para inferir através de quais caminhos a história será conduzida. As respostas “Como é que eu vou saber, se eu ainda não li o final da história?” ou “Ainda não disse isso aqui” exemplificam essa discussão.

O que se pode concluir é que as crianças de 7 e 9 anos são capazes de estabelecer inferências e que nesta faixa etária observa-se uma progressão nesta habilidade, progressão esta que varia em função da natureza da pergunta a elas endereçada. Esta progressão é, ainda, marcada por uma maior tentativa de considerar as informações veiculadas do texto e a partir dele (no caso das perguntas Causais e de Estado) e, também, marcada por uma maior facilidade de fazer predições sobre o encaminhamento dos eventos. Ao que parece, o leitor mais maduro tanto procura não extrapolar as informações textuais de forma a manter uma coerência entre suas respostas e o texto, como também é capaz de fazer predições apropriadas que, mesmo não estando presentes no texto, são dele derivadas.

A capacidade das crianças em explicitar as bases de seu processo inferencial

As discussões conduzidas no item anterior mostram que as crianças fazem inferências. Cabe discutir, então, se seriam elas capazes de explicitar as bases de seu processo inferencial. Quanto a esse aspecto, os resultados mostraram que (1) os dois grupos de crianças tendem a explicitar de maneira adequada as bases da geração de suas respostas; (2) contudo, as crianças de 9 anos o fazem de maneira mais apropriada que as de 7 anos; (3) esta explicitação adequada ocorre mais freqüentemente em relação às perguntas Causais e de Estado do que em relação às perguntas de Predição; (4) a pergunta de Predição sugere graus de dificuldade semelhantes para ambos os grupos; (5) em ambas as idades, quando a resposta ocorre com explicitação adequada esta explicitação é mais freqüente a

partir de informações intratextuais do que a partir de informações extratextuais, independentemente do tipo de pergunta.

Em função desses dados, nota-se que, nos dois grupos de idade, as crianças são capazes de fornecer informações que fundamentam as suas respostas. Contudo, os resultados sugerem que as crianças de 9 anos são mais hábeis em refletir sobre suas respostas e sobre o texto para localizar e explicitar adequadamente as bases destas respostas do que as crianças de 7 anos. Esta diferença entre idades pode ser explicada em termos do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, habilidades estas requeridas nas perguntas complementares. A literatura mostra que habilidades metacognitivas são complexas e de aquisição tardia. Ao que parece, aos 9 anos as crianças mostram um maior desenvolvimento desta habilidade, o que, provavelmente, auxiliou uma reflexão sobre o seu próprio processo inferencial.

No entanto, apesar das diferenças entre as idades quanto a este aspecto, as crianças de 7 e de 9 anos têm dificuldades em explicitar as bases de suas respostas nas Perguntas de Predição. Como já referido, por tratar-se de perguntas cujas respostas antecipam fatos, as crianças afirmam não haver meios para explicar fatos que ainda não ocorreram e assim, identificar as bases de suas respostas. Interessante mencionar que, mesmo as crianças de 9 anos que tinham menos dificuldades em fazer predições adequadas sobre o texto do que as de 7 anos, tinham dificuldades em identificar e explicitar as bases de suas predições. Parece que esta habilidade emerge inicialmente em relação às perguntas Causais e de Estado e, posteriormente, para as perguntas de Predição. Mais uma vez, os resultados apontam para a importância de se analisar cuidadosamente os tipos de

perguntas endereçadas às crianças em tarefas de compreensão de textos. Parece que a classificação em perguntas que versam sobre informações literais e perguntas que versam sobre informações inferenciais não é suficiente, embora relevante, para explicar o processo de compreensão. É necessário, principalmente em relação às perguntas potencialmente geradoras de inferências, analisar o tipo de pergunta em relação à natureza da demanda que ela envolve.

Uma outra conclusão derivada das respostas dadas às perguntas complementares é que ao explicitar as bases de suas inferências, as crianças mais freqüentemente consideram as informações intratextuais, sendo poucas as respostas que se originam apenas de informações extratextuais ou resultam da associação de informações intra e extratextuais. Isso ocorreu independentemente do tipo de pergunta inferencial que estava sendo respondida. Este fato indica que as crianças tendem a julgar o texto como elemento preferencial e, na maioria das vezes, exclusivo como base de seu processo inferencial. Cabe perguntar-se quais as razões para esta preferência em detrimento da referências às informações extratextuais. Algumas possibilidades podem ser levantadas quanto a isto.

Um possibilidade é que a preferência pelo texto poderia ser explicada pela natureza das perguntas inferenciais: havia mais perguntas que requisitavam a integração entre duas (ou mais) informações intratextuais (presentes no texto) do que perguntas que requisitavam, mesmo que a partir do texto, informações presentes no conhecimento de mundo do leitor (extratextuais). Como pode ser observado nas perguntas endereçadas às crianças neste estudo, a maioria delas requeriam tanto a integração entre informações intratextuais quanto entre intra e extratextuais. Como exemplo têm-se a P4: “Em que parte da casa Pedrinho

estava enquanto conversava com a sua mãe?”, cuja resposta só pode ser inferida através da associação da palavra **almoço** (intratextual) com o conhecimento pessoal das crianças (extratextual) de que geralmente se almoça em um cômodo específico da casa – sala de jantar, cozinha. Contudo, existiam algumas perguntas, como por exemplo as causais, que se apresentam fortemente marcadas por um componente intratextual. Para esclarecer melhor esta questão, seria necessário um estudo que, especificamente voltado para este fim, controlasse o número de perguntas de um e de outro tipo. Importante ressaltar que não é suficiente apenas levar em conta o tipo de pergunta em si, mas o tipo de pergunta em relação a um texto em particular.

Um outra possível explicação é que as atividades de compreensão de texto propostas em sala de aula tendem excessivamente a privilegiar o texto como fonte única de informação, em detrimento de outras fontes, como as extratextuais relacionadas ao conhecimento de mundo do leitor. Neste sentido, as crianças neste estudo estariam justificadas ao considerar mais freqüentemente as informações intratextuais do que as extratextuais como bases de suas inferências, pois é assim que ocorre na escola. Como afirmado por Marcuschi (1996), as atividades de compreensão de textos conduzidas nas escolas, e presentes nos livros e manuais de ensino tendem a privilegiar informações literais, expressas diretamente no texto. Tais práticas de ensino geram a crença de que se é o texto que veicula a mensagem, conseqüentemente as bases da resposta devem ser encontradas no texto. A supremacia do texto como fonte única de informação é derivada da concepção equivocada do ato de ler, que não considera o leitor um

agente ativo, conferindo um *status* superior ao texto no processo de compreensão (e.g., Marcuschi, 1996; Kato, 1987).

É verdade que o processo inferencial depende e, também, se inicia com o texto (ver o conceito de texto-base de Kintsch, 1998), uma vez que, mesmo a partir da integração de informações extratextuais, as respostas só podem ser construídas coerentemente a partir da seleção adequada de informações relevantes presentes no texto (Yuill & Oakhill, 1991; Oakhill & Yuill, 1996) e da seleção adequada do conhecimento de mundo a ser acionado a partir do texto (Kintsch, 1998). No entanto, para que as inferências sejam construídas é necessário que o leitor traga e inclua no texto seus conhecimentos prévios (informações extratextuais), preenchendo suas lacunas (Marcuschi 1996). Portanto, os dois elementos – texto e conhecimento de mundo, têm papel crucial no estabelecimento das inferências, pois, é preciso a associação destas duas instâncias para se construir uma compreensão adequada do texto.

A partir destas discussões, parece que ambas as possibilidades levantadas podem ser consideradas como apropriadas para explicar a preferência das crianças por tomar por base as informações intratextuais para explicitar as bases de suas inferências. Assim, tanto as perguntas endereçadas às crianças neste estudo como suas concepções sobre o ato de compreender um texto (derivada de suas experiências escolares) parecem concorrer para os resultados encontrados.

As relações entre a capacidade de estabelecer inferências e a capacidade de explicitar as bases de seu processo inferencial

Considerando o desempenho das crianças em responder às perguntas inferenciais e a explicitação das bases que geram suas respostas, os resultados mostram que: (1) como um todo, parece haver uma certa correlação entre fornecer uma resposta coerente apropriada (Categoria III) e explicitar adequadamente as bases de suas respostas; (2) contudo, aos 9 anos, verifica-se que respostas incoerentes ou improváveis (Categoria II), surpreendentemente, são acompanhadas de explicações adequadas.

O esperado, em relação a esses dados, era que explicações adequadas fossem acompanhadas de respostas coerentes e apropriadas. No entanto, os dados mostraram que existia um número elevado de explicações adequadas para as respostas incoerentes entre as crianças de 9 anos. Como explicar este resultado? Por que havia crianças que respondiam de forma inadequada e, ao mesmo tempo, eram capazes de fornecer uma explicação adequada de suas respostas?

Convém lembrar que, no sistema de análise adotado, foram julgadas explicações adequadas aquelas que se relacionavam com a resposta dada pela criança, independentemente da resposta estar coerente com o texto (Categoria III) ou incoerente (Categoria II). Assim, uma explicação para este resultado pode situar-se na necessidade das crianças mais velhas de apoiarem as suas respostas no texto, isto é, elas buscam explicações para fundamentar suas respostas, ainda que tenha havido alguma falha na sua compreensão. O que não impede que as crianças possam explicar a geração de suas respostas, mesmo que incoerentes.

O que se nota é que as crianças de 9 anos, mesmo oferecendo uma resposta inadequada, apresentavam a habilidade de explicitar as bases de suas

respostas de forma coerente com aquilo que achavam ter entendido do texto. O mesmo não ocorria com as de 7 anos que tendiam a mostrar uma certa correlação entre resposta adequada e explicitação apropriada.

6.2. Reflexões de natureza metodológica

Neste item pretende-se discutir acerca de possíveis contribuições da metodologia *on-line* para a pesquisa na área. Como mencionado anteriormente, nos Capítulos 1 e 2, a metodologia *on-line* permite investigar o processo inferencial, considerando as discretas mudanças na representação mental do leitor ao se deparar gradativamente com as informações veiculadas no texto, como, por exemplo, a introdução de novos personagens e eventos, variações de espaço (cenário) e tempo. Além disto, esta metodologia se caracteriza como um recurso metodológico que pode facilitar a identificação e explicitação das informações que se definem como a base da geração das inferências. O fato do leitor responder às perguntas complementares logo após a leitura de pequenas partes do texto pode auxiliá-lo na identificação precisa das informações e, possivelmente, na explicitação das bases de geração das inferências.

Com isto, não se pretende afirmar que o leitor não seja capaz de realizar esta explicitação através de uma metodologia *off-line*, em que as perguntas são feitas após a leitura de todo o texto. Talvez, o que possa acontecer numa metodologia *off-line*, se refira à presença de explicitações de natureza diferente das obtidas neste estudo. Poder-se-ia pensar em explicitações mais genéricas, com citação de várias informações associadas ou de passagens mais longas. A metodologia *on-line* parece fornecer explicitações mais pontuais, enquanto a

metodologia *off-line* parece fornecer explicitações mais globais. O que fica evidente é que, dependendo dos objetivos propostos pelo pesquisador uma ou outra metodologia pode ser a mais proveitosa.

Uma vantagem da metodologia *on-line* é que ela exige pouco esforço da memória de trabalho do leitor, pelo menos em comparação com a metodologia *off-line*. Isso é de particular importância quando se deseja investigar a compreensão através de textos longos como aquele adotado neste estudo. Na literatura, é freqüente o uso de textos pequenos nas pesquisas sobre compreensão de textos em crianças. A metodologia *on-line*, como envolve um menor esforço da memória de trabalho, permite que sejam utilizados textos mais longos, mais próximos dos textos com os quais se deparam as crianças em seu cotidiano.

Outro aspecto positivo desta metodologia é que ela permite investigar as inferências de predição, aspecto este que não pode ser examinado através de uma metodologia *off-line*. Como mostrado, as predições parecem ser algo importante na compreensão de textos, embora pouco explorado. Um recurso metodológico como este poderia contribuir para um exame mais aprofundado e detalhado deste tipo de inferências.

Uma limitação, entretanto, refere-se à dificuldade de aplicação desta metodologia com textos oralmente apresentados às crianças. Isso dificultaria o exame de crianças pequenas que ainda não sabem ler.

Para finalizar esta discussão, esta metodologia parece ser mais um recurso para a pesquisa na área. Como mencionado, dependendo dos objetivos do pesquisador, uma ou outra metodologia pode ser a mais adequada. O mais

importante é que mais estudos sejam conduzidos a partir de uma metodologia como esta para ter-se uma visão mais clara de suas vantagens e limites.

6.3. Pesquisas futuras

Os resultados e discussões apresentados neste estudo parecem reforçar a necessidade de se prosseguir com pesquisas sobre o processo inferencial, quanto à habilidade de pensar sobre as próprias respostas, explicitando as informações que possibilitaram sua geração.

Um dado intrigante que ficou sem uma resposta clara foi o fato das crianças terem baseado a geração de suas respostas em informações intratextuais mais do que em informações extratextuais. Como brevemente mencionado, seria necessário conduzir um estudo que controlasse o número e tipo de perguntas inferenciais que exigissem informações intratextuais e extratextuais para sua resposta. Como o presente estudo, de natureza exploratória, não previa um dado desta natureza, seria importante que pesquisas futuras tratassem deste tema, bem como explorassem em maiores detalhes outros aspectos do processo inferencial em crianças.

Poder-se-ia pensar, ainda, em outras formas de questionar a criança a respeito das bases de suas inferências, minimizando a necessidade de explicitações verbais por parte dela. Em outras palavras, sugere-se pensar formas alternativas para reestruturar as perguntas complementares.

Seria, também, interessante replicar este estudo de forma a comparar adultos e crianças quanto ao processo inferencial. Uma pesquisa desta natureza forneceria informações importantes sobre o desenvolvimento deste processo.

Pesquisas precisam, ainda, ser conduzidas com o objetivo de investigar as inferências de predição. Apesar de sua relevância, este é um tema muito pouco explorado na área. Os dados neste estudo mostraram ser este tipo de inferência uma atividade complexa que precisa ser melhor examinada.

Para finalizar, uma metodologia *on-line* poderia servir de base, com as devidas adaptações, para a realização de estudos de intervenção. Neste sentido está em andamento uma pesquisa de intervenção no contexto escolar que tem por objetivo melhorar a compreensão de textos em crianças de escola pública na cidade do Recife (Spinillo, 2000). Nesta intervenção, atividades são propostas por uma professora, treinada e orientada pela pesquisadora, em que a criança é solicitada a identificar as bases de seu processo inferencial, focalizando as pistas intratextuais e as informações extratextuais relevantes para a compreensão do texto. Uma intervenção como essa pode contribuir para quebrar o paradigma de que a compreensão de um texto depende exclusivamente do texto em si, além de auxiliar a criança a tornar-se consciente de seus processos de pensamento durante a compreensão de um texto (metacognição).

Os resultados deste estudo, de caráter exploratório, apontam para a possibilidade de adaptar e aplicar esta proposta em pesquisas e em trabalhos de intervenção. Mas, enfatiza, ainda, a necessidade de desenvolver e aprofundar mais o tema em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baddeley, A (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. Journal of Cognitive Neuroscience, 4 (3), 201-230.
- Beal, C. (1990). Development of knowledge about the role of inference in text comprehension. Child development, 61, 1011-1023.
- Brandão, A. C. P. A. (1994). Produção e compreensão de histórias em crianças. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Brandão, A. C. P. A. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. Psicologia: Reflexão e Crítica, 11 (2), 253-272.
- Britton, B. K. & Pellegrini, A. D. (Orgs.) (1996). Models of understanding text. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- Costa, L. de F. A. da (1998). Problemas de compreensão de leitura em alunos universitários: Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Feldman, C. F.; Bruner, J.; Render, B. e Spitzer, S. (1990). Narrative comprehension. Em: B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Orgs.), Narrative thought and narrative language (pp. 1-78). Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.

Gancho, C. V. (1998). Como analisar narrativas. São Paulo, SP: Ática.

Graesser, A. C.; Singer, M. & Trabasso, T (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review, 101 (3), 371-395.

Kato, M. (1987). O aprendizado da leitura. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge: University Press.

Leal, T. F. (1993). *Uso do contexto na aquisição da leitura*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.

Marcuschi, L. A. (1985). Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. Leitura: Teoria e Prática, 3-16.

Marcuschi, L. A. (1989). O processo inferencial na compreensão de textos. Relatório Técnico- Científico (CNPq).

Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? Em Aberto, 16 (69), 63-82.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Process and remediation. Em: C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.); Reading comprehension difficulties – Process and intervention. (pp. 69-92). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C. A.; Marron, M. A. & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspective and case studies. Em: C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.); Reading comprehension difficulties - Process and intervention. (pp. 137-167). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruffman, T. (1996). Reassessing children`s comprehension-monitoring skills. Em: C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.); *Reading comprehension difficulties – Process and intervention* (pp. 33 – 67). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sampaio & Spinillo (1986). Compreensão de narrativa: inferências pragmático-culturais. Cadernos de Estudos Sociais, 2 (2), 529-541.

Spinillo, A. (1996). O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. Em: M. G. B. B. Dias & A. G. Spinillo (Orgs.), Tópicos em psicologia cognitiva. (pp. 84-119). Recife: Editora da UFPE.

Spinillo, A. (2000). Compreensão de textos em crianças: Um estudo de intervenção. Projeto Integrado de Pesquisa (CNPq).

Warren, W. H., Nicholas, D. W., Trabasso, T. (1979). Events chains and inferences in understanding narratives. Em: R. O. Freedle (Org.), New directions in discourse processing (pp. 23-51) Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.

Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension: An experimental investigation. Cambridge: University Press.

ANEXOS

ANEXO I – VERSÃO TRADUZIDA DO TEXTO REFERENTE AO ESTUDO DE GRAESSER, SINGER E TRABASSO (1994)

Um homem para quem o tempo era dinheiro e que estava tomando o seu café da manhã apressadamente para pegar o trem, apoiou seu jornal no açucareiro para ler enquanto comia. Em sua pressa e desatenção, ele enfiou o garfo no seu olho direito e ao removê-lo o olho veio espetado. Ao comprar seus óculos, o dinheiro gasto sem necessidade na aquisição da lente direita logo reduziu-o a pobreza e o homem para quem o tempo era dinheiro passou a viver da pesca no cais.

(Graesser, Singer e Trabasso, 1994, p. 375)

ANEXO II – TEXTO PARA A TAREFA DE SONDAÇÃO DA DECODIFICAÇÃO

Lenita tinha um grande desejo, grande mesmo, que ela guardava somente para si. Não contava a ninguém.

“Ah! Se eu fosse um passarinho”, pensava ela, empoleirada no alto de uma mangueira. “Não me importaria em ser um passarinho feio. O chupim, por exemplo, que vive chorando. Se eu fosse qualquer passarinho grande ou pequeno, palavra que iria conhecer o mundo. Será que ele é mesmo redondo como aquela bola que tem na escola dos meninos? Eu voaria além do morro que é tão alto, passaria por sobre o rio e iria conhecer a mata.”

Muitas vezes, deitada na rede no meio do pomar, ficava vendo os passarinhos que cruzam o céu, de um lado para outro. Bem na ponta do abacateiro havia o ninho de um casal de sabiás que cantavam suavemente.

“Se eu fosse um passarinho”, pensava ela, “acho que não iria morar num pomar ou no telhado de uma velha casa. Moraria nas árvores da mata ou na torre alta da Igreja. Ia, viajando, conhecer outras terras, outros rios, outras matas, acho mesmo que não teria lugar certo para morar, não. Seria um passarinho viajante. Passarinho nem mala precisa levar, carrega a roupa no corpo.”

“Essa história de casa grudada no chão, só para gente. A casa de passarinho é esse mundo azul!”

ANEXO III – TEXTO PARA A TAREFA DE COMPREENSÃO

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava.

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe, distraída, nem responde.

- O, mãe! E a camisa? Tá pronta?

Nisso a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe, de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.

A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedrinho.

Pedrinho não acreditou, mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE.

Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! - gritou o Pedro. - Vamos falar com o Seu Nicolau!

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem pra brincar! NA rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar. Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?

Seu Nicolau sacudiu os ombros e disse que não era problema dele. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada. Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro. Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer.

Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa.

Quando voltou para casa já era quase noite.

No domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia o mesmo! Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.

E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mães e crianças, num só olhar.

Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de VENDE-SE e arrancou-a do chão, com um sorriso.

**ANEXO IV – PERGUNTAS INFERENCIAIS E COMPLEMENTARES
UTILIZADAS NA TAREFA DE COMPREENSÃO**

Texto	Perguntas Inferenciais	Perguntas Complementares
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você descobriu “esta resposta”? 2. Teve alguma parte do texto que ajudou você a descobrir “isso”? Que parte foi essa? 3. Foi só o texto que ajudou ou você precisou lembrar de mais alguma outra “coisa”? Que “coisa” foi essa?

Texto	Perguntas Inferenciais
<p>PARTE 1:</p> <p>Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando chegou da escola, para onde foi Pedrinho? 2. Que dia da semana era aquele?
<p>PARTE 2:</p> <p>No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:</p> <p>- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?</p> <p>A mãe, distraída, nem responde.</p> <p>- Ô, mãe! E a camisa? Tá pronta?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Qual era o horário da escola de Pedrinho? 4. Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe? 5. Qual era o esporte que Pedrinho fazia?

<p>PARTE 3:</p> <p>Nisso a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando pra brincar. - Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?</p> <p>Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe, de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.</p> <p>A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.</p>	<p>6. Quem era o Baratinha?</p> <p>7. Qual era a notícia que o Baratinha ia dar?</p>
<p>PARTE 4:</p> <p>- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.</p> <p>Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE.</p> <p>Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.</p> <p>- Já sei! Gritou o Pedro – Vamos falar com Seu Nicolau.</p>	<p>8. Por que não iria mais ter campeonato?</p> <p>9. Quem era Seu Nicolau?</p> <p>10. Onde estavam as crianças enquanto pensavam no que fazer?</p> <p>11. O que você acha que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?</p> <p>12. Como esta história vai terminar?</p>
<p>PARTE 5:</p> <p>Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.</p> <p>- Mas seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem</p>	<p>13. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?</p> <p>14. Por que Pedro não queria que Seu Nicolau vendesse o terreno?</p> <p>15. Qual seria a idéia que Pedrinho ia ter?</p>

<p>pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?</p> <p>Seu Nicolau sacudiu os ombros e disse que não era problema dele. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.</p> <p>Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro.</p>	
<p>PARTE 6</p> <p>Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer.</p> <p>Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Quando Pedrinho voltou pra casa já era quase noite.</p>	<p>16. Por que os meninos limpam o terreno?</p> <p>17. Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?</p> <p>18. Como esta história vai terminar?</p>
<p>PARTE 7:</p> <p>No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia o mesmo. Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.</p> <p>E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mães e crianças, num só olhar.</p> <p>Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de VENDE-SE e arrancou-a do chão, com um sorriso.</p>	<p>19. Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?</p> <p>20. Qual foi a decisão de Seu Nicolau?</p> <p>21. Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender o terreno?</p>

ANEXO V- EXEMPLOS DE RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS COMPLEMENTARES NA CATEGORIA II (RESPOSTAS INCOERENTES OU IMPROVÁVEIS)

Exemplo 1 - Categoria II Tipo 1

P3 - Qual era o horário da escola de Pedrinho? (Pergunta Inferencial)

C: Na aula de religião. Não, na hora do futebol, do campeonato.

E: Esse era o horário da escola de Pedrinho?

C: Era.

E: Como você descobriu que ele estudava na hora do futebol? **(PC1)**

C: Não sei.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir que ele estudava na hora do futebol? **(PC2)**

C: Não.

E: E fora do texto, você precisou lembrar de mais alguma outra coisa? **(PC3)**

C: Não.

Exemplo 2 - Categoria II Tipo 1

P1 - Quando chegou da escola para onde foi Pedrinho? (Pergunta Inferencial)

C: Pra cama, dormir.

E: Como você descobriu isso? **(PC1)**

C: Lendo aqui, Pedrinho chegou da escola feliz da vida não tinha nenhuma lição para fazer naquele dia. Já pensou ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas, a felicidade ele repartia com os amigos da rua enquanto brincava. (Lê o texto)

E: Toda essa parte que te ajudou a descobrir para onde ele foi quando chegou da escola?

C: É... isso que tem aí.

E: E fora do texto, você precisou pensar em mais alguma outra coisa pra te ajudar a descobrir essa resposta? **(PC3)**

C: Não.

Exemplo 3 - Categoria II Tipo 2

P8 - Por que não ia ter mais campeonato? (Pergunta Inferencial)

C: Por causa da mãe dele.

E: O que tem a mãe dele?

C: Ela não deixou eles jogarem.

E: Como você descobriu isso? **(PC1)**

C: Essa primeira frase. Acho que não vai ter mais campeonato. (Lê e aponta no texto)

E: Teve mais alguma outra parte que te ajudou a descobrir que não ia ter mais campeonato porque a mãe não deixava? **(PC2)**

C: Não.

E: E fora do texto, você precisou pensar em mais alguma outra coisa? **(PC3)**

C: Não.

Exemplo 4 - Categoria II Tipo 3

P3 - Qual o horário da escola de Pedrinho?

C: Logo depois do meio dia.

E: Como você descobriu que ele estudava depois do meio dia? (PC1)

C: Porque a mãe dele acha melhor estudar de tarde. Minha mãe também acha melhor estudar de tarde porque ela também trabalha de tarde, aí é melhor de tarde.

E: Teve alguma parte do texto que te ajudou a descobrir ele estuda de tarde? **(PC2)**

C: Não, nada não.