

PROPÓSITO DE LEITURA E TIPO DE TEXTO NA GERAÇÃO DE INFERÊNCIAS

Iria Sponholz*
Regina Márcia Gerber**
Taciana Bylaardt Volker***

RESUMO: Este artigo pretende abordar a leitura a partir da análise de resultados obtidos após a aplicação do Protocolo de Pausa a quatro informantes durante a leitura de dois textos com vistas a observar se o propósito de leitura e o tipo de texto influem na geração de inferências. As Hipóteses iniciais são: (1) os participantes irão gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer e (2) leitores com grau de instrução equivalente apresentarão inferências nivelares. Assim sendo, os textos foram selecionados de modo a satisfazer objetivos diferentes. O primeiro, visando leitura de lazer, é um texto de José Simão: *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!*, e o outro, visando leitura de estudo, é um texto de Luiz Fernando Vianna: *Célula-tronco derrame no Rio*. As inferências obtidas foram classificadas de acordo com Narvaez, Van den Broek e Ruiz que, baseados no modelo de Trabasso e Magliano (1996), propõem um modelo de categorização de inferências que se divide em sete tipos: associações, explicações, predições, avaliações, quebras de coerência baseadas no texto, quebra de coerência baseadas em conhecimento e repetições.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e cognição; Propósito de leitura; Tipo de texto; Geração de inferências.

ABSTRACT: This paper is aimed at approaching the reading from using the analysis of the results obtained by the Pause Protocol. Four readers were asked to use this protocol when they read two different texts in order to observe the influences of the reading purpose and the type of text upon both interferences generation. The hypotheses are: 1) more inferences will be generate by the readers when reading with learning purposes then when reading for fun and 2) readers with equivalent degree of instruction will present similar inferences. The two texts were selected to satisfy different purposes. The first text, directed to reading for fun, is the text *Ueba! Condoleezza é clone de Ronaldinho Gaúcho!*, written by José Simão. The other text, directed to reading with learning purposes, is the text *Célula-tronco derrame no Rio*, written by Luiz Fernando Vianna. The inferences obtained were classified according to Warvaez Van

* Mestre em Lingüística pela UFSC.

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Lingüística da UFSC e Bolsista CNPq.

*** Mestranda do Programa de Pós-graduação em Lingüística da UFMG.

den Broek and Ruiz who, based on the model of Trabasso and Magliano (1996), presented a model for inference classification divided into seven types: associations, explanations, predictions, evaluations, cohesion break based on the text, cohesion break based on knowledge and repetitions.

KEY-WORDS: Reading and cognition; Reading purpose; Types of text; Inference generation.

1. Considerações Iniciais

Partindo da hipótese de que: (1) os participantes irão gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer e acreditando que (2) leitores com grau de instrução equivalente apresentarão o mesmo nível de proficiência, pretende-se desenvolver uma pesquisa na área da leitura e cognição com vistas a verificar se o tipo de texto e objetivo de leitura influem na geração de inferências. Assim, pretende-se apresentar um breve panorama acerca do tema leitura com o intuito de fundamentar as idéias e resultados que serão apresentas ao longo deste artigo.

Maria de Lourdes de Souza Kriegl, em seu artigo *Leitura – Um desafio sempre atual* (2002), diz que “o ato de ler é o processo de ‘construir significado’ a partir do texto. Isso se torna possível pela interação dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre ler, maior a probabilidade de êxito na leitura” (p. 2).

Assim, para a autora, “aprender a ler é um processo social de construção de significado que engloba interações entre idéias, pessoas e acontecimentos” (idem, p. 2). Desde cedo, as pessoas, nos processos de leitura e produção de textos, aprendem a agir em relação a seus educadores, familiares, comunidades, etc. Deste modo, “a leitura é um desafio que tem como objetivo um trabalho de linguagem que” (idem, p. 2):

- Leva a pessoa a observar, perceber, descobrir e refletir sobre o mundo e interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens;

- Desenvolva a competência do educando no uso da língua para solução de problemas cotidianos;
- Possibilita o acesso à produção cultural da humanidade e a participação plena no mundo letrado.

Ainda considerando os ensinamentos de Krieger (2002), a autora sugere que se questione o que é ler e para que ler.

2. Mas afinal, o que é ler?

Pode-se dizer que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto no qual o leitor busca construir o significado do texto” (Krieger, 2002:2). Neste caso, segundo Krieger (2002:2), vê-se *o leitor como um agente ativo que processa e examina o texto* não aceitando passivamente a leitura. Isso gera algumas implicações como:

1. Ter um objetivo de leitura, ou seja, considera-se que sempre se lê algo para alcançar alguma finalidade. Assim, pode-se pensar em várias situações nas quais se lê para: preencher um momento de lazer, desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir instruções de alguma atividade específica (como cozinhar) ou sobre um determinado produto (como de um medicamento); confirmar ou refutar um conhecimento prévio, etc.
2. A interpretação que os leitores fazem dos textos que lêem depende em grande parte do objetivo de leitura. Assim sendo, mesmo que diferentes leitores leiam um mesmo texto podem dele extrair diferentes informações que muitas vezes estão relacionadas com a finalidade de leitura de cada um.
3. O leitor constrói o significado do texto baseado no seu conhecimento prévio, seja ele enciclopédico, de mundo, etc.
4. Por fim, o leitor busca a compreensão do texto escrito.

3. Ler pra quê?

Krieger (2002:3) informa que tanto em comunicações escritas como orais há interação entre o texto e o leitor. A diferença é que nas comunicações orais também estão presentes aspectos como: gestos, entonação de voz, pausas, repetições, perguntas, etc.

Enquanto nas comunicações orais tem-se o locutor para auxiliar na compreensão da informação, na escrita não se tem o autor para auxiliar nesse processo e, por este motivo, cabe ao leitor gerar inferências que o auxiliem na interpretação do texto. Por isso, quando se lê, *aplica-se determinado esquema confirmando-o ou refutando-o*. Isso ocorre porque recorremos a esquemas cognitivos para auxiliar nessas interpretações.

A leitura é um dos fatores que auxilia em qualquer investigação científica. Ela permite que se 'abram horizontes', ampliando conhecimento em várias áreas de saber. Através dela podem-se obter informações básicas ou específicas a respeito de qualquer assunto abordado num texto. Pode-se inclusive decidir se se quer, ou não, continuar a leitura. Assim, considera-se a leitura como um processo cognitivo, complexo e dinâmico.

4. Leitura como processo cognitivo

Tomar a leitura como processo cognitivo implica considerar que, para ler, fazemos e testamos hipóteses sobre o conteúdo de um texto, ou seja, fazemos antecipações a respeito do conteúdo do mesmo. Neste caso, quando o leitor confirma suas predições, ele prossegue sua leitura. Quando não, ele modifica sua estratégia de leitura (Kato, 1985).

Segundo esse ponto de vista, o processo cognitivo de leitura se altera a partir de algumas variáveis como: objetivo de leitura, conhecimento prévio do conteúdo e das condições de produção de texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Tais variáveis determinam se o processo de leitura é ascendente, descendente ou uma combinação de ambos.

Antes de prosseguir, faz-se necessário explicar esses processos de leitura. O processo ascendente, ou de baixo para cima, é o processo no qual o leitor se preocupa com o texto em si como centro da compreensão. Este modelo surgiu na década de 60 e pode-se citar como exemplos deste processo o modelo serial de Gough (1976) e o de processamento automático de LaBerge & Samuels (1976). Eles se caracterizam por sua limitação à microestrutura do texto, não reconhecendo a participação do contexto ou

esquema na compreensão do significado. A leitura aqui é vista como processo preciso, detalhado e passivo em que o leitor, simples decodificador, prioriza o processamento gráfico, centrando sua atenção unicamente no texto. O texto é tratado, portanto, como um objeto completamente determinado, e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto (Kleiman, 1989, p. 23).

Na década de 70, a teoria da leitura, influenciada pela psicolingüística, muda do foco do texto para o leitor, centrando-se na demonstração dos papéis que os leitores individuais desempenham no processo de compreensão. Surge então os modelos descendentes ou de cima para baixo. Estes, ao contrário do anterior, estipulam estágios interpretativos, a partir de hipóteses fundamentadas no conhecimento lingüístico e enciclopédico do leitor. O modelo psicolingüístico de Goodman (1976) é um exemplo destes modelos que compreende a leitura como:

Um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual, e sua experiência (Kleiman, 1989, p. 30).

Na década de 80 surgiu o modelo interativo para aproximar diferenças existentes entre os dois modelos anteriores, ou seja, busca ser mais abrangente, envolvendo tanto modelos centrados no texto como no leitor. Este modelo considera tanto o conhecimento prévio e a interação de diversos conhecimentos do sujeito quanto à interação do leitor com o autor através do texto, contemplando aspectos psicológicos e sociais dos interlocutores (Kleiman, 1989, pp. 30-32).

Dentre os trabalhos desenvolvidos nos quais o modelo cognitivo foi usado, podemos citar o artigo: *The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text* de Linderholm & van den Broek (2002). Estes pesquisadores intuem que o processamento de textos difere dependendo da razão de leitura, visto que dependendo da razão e do texto, requer-se um tipo diferente de processamento e de estratégias por parte do leitor. Assim sendo, buscam saber em que extensão o leitor altera processos cognitivos e estratégias de acordo com a razão de leitura.

Essa intuição encontra suporte empírico, segundo os autores, nos trabalhos de vários pesquisadores como de Brannon (1998), Horiba (2000) e Narvaez, van den Broek & Ruiz (1999).

Pesquisas recentes como a de Brannon (1998), demonstram que os estudantes usam processos cognitivos e estratégias diferentes ao ler textos com objetivos diferentes, exemplo, estudo *versus* entretenimento. Os autores observaram que ao lerem para estudo, os participantes liam mais devagar e enfatizavam processos cognitivos e estratégias como inferências, paráfrases, e repetições de informações do texto. Por outro lado, ao lerem para fins de entretenimento, os participantes liam rápido e engajados em processos cognitivos e estratégias como gerar associações e formulação de opiniões sobre o conteúdo ou escrita. Além disso, quando liam para estudo, os leitores lembravam mais unidades do texto. Parece então que o leitor ajusta os tipos de processos cognitivos e estratégias dependendo do objetivo de leitura e que os padrões de processos cognitivos que o leitor emprega durante a leitura tem efeito na retenção da informação do texto.

A implicação desses achados leva à constatação de que uma leitura eficaz deve incluir a habilidade de ajustar o processamento de tal forma que os objetivos de aprendizagem, como uma função do objetivo de leitura, sejam encontrados. Entretanto, a habilidade de manter os objetivos de aprendizagem durante a leitura pode diferir de leitor para leitor, especialmente entre leitores de diferentes níveis de habilidades (skills). Para ajustar processos que se combinem aos objetivos de leitura, os leitores precisam ter em mente o objetivo da leitura ao efetuar a leitura. Este tipo de leitura envolve a manutenção das informações globais durante o processo de leitura. Leitores menos habilitados têm dificuldades em manter a ativação da informação global, temática durante o processo de leitura. Segundo os autores, isso pode ser devido ao fato de eles terem menos recursos disponíveis para manter ativado o objetivo e informações globais.

5. Inferências

No momento da leitura são acionadas uma série de ações na mente do leitor que o auxiliam a interpretar o texto. Essas ações são denominadas de estratégias de leitura e, na sua maioria, são tão automáticas que não se reflete sobre elas. Elas ocorrem simultaneamente durante o tempo em que se realiza a leitura, podendo ser mantidas, desenvolvidas ou modificadas. Assim sendo, ao ler um texto, a mente da pessoa seleciona o que lhe interessa, o que lhe parece mais relevante para extrair suas próprias inferências do texto.

No texto *The influence of reading purpose on influence generation and comprehension in reading* (1999), Narvaez, Van den Broek e Ruiz, baseados no modelo de Trabasso e Magliano (1996), propõem um modelo de categorização de inferências que se divide em sete tipos:

- a. Associações – incluem associações de conhecimento anterior (background) e associações baseadas no texto.
- b. Explicações – incluem explicações baseadas em conhecimento anterior e explicações baseadas no texto.
- c. Predições – são inferências avançadas (forward).
- d. Avaliações – comentários sobre o conteúdo do texto, sobre a escrita do texto, ou sobre o estado do leitor.
- e. Quebras de coerência baseadas no texto – são declarações sobre a coerência do conteúdo do texto.
- f. Quebras de coerência baseadas em conhecimento – declarações sobre a incapacidade do leitor de entender devido a falta de conhecimento ou experiência
- g. Repetições – repetições de palavras ou frases do texto.

O trabalho dos pesquisadores mencionados acima os levou a concluir que: (1) os leitores com propósito de estudo produziram mais repetições, mais reconhecimento de quebras de conhecimento, e mais avaliações que os leitores com propósito de entretenimento; (2) os efeitos do propósito da leitura dependem parcialmente do tipo de texto (narrativa ou expositivo) e (3) o propósito de leitura não afetou as estratégias que os leitores consideravam relevantes para a compreensão.

Em relação aos trabalhos que reforçam o tema referente ao objetivo de leitura na geração de inferência pode-se citar o estudo da pesquisadora Vivas (In: <http://fs-morete.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/congreso/trabajos/c154.htm>, acessado em 05 de outubro de 2004), que teve como objetivo identificar diferenças no tipo de inferências geradas durante o processo de leitura com propósitos diferentes: crítica e estudo. As perguntas que motivaram a pesquisadora a empreender esse trabalho foram, entre outras, as seguintes: Os estudantes universitários são leitores críticos? Se forem, não haveria diferenças na maneira como lêem quando estudam ou quando lêem criticamente? Se há diferenças, em que consistem?

A prática deste estudo, realizado por Vivas, segundo ela, é importante ao se levar em consideração à relação de interdependência entre pensamento e leitura e as implicações pedagógicas de aceitar ou rejeitar o controle consciente do processo de geração de inferências. O experimento foi realizado com oito mulheres, estudantes de doutorado, licenciadas em psicologia e educação, que leram dois textos expositivos, ambos com propósitos diferentes.

A autora fundamenta a necessidade deste tipo de estudo para se conhecer que tipos de profissionais estão sendo formados, se estes tem a habilidade crítica. Essa motivação não é só das instituições particulares de ensino, mas também da UNESCO que tem formulado em diferentes ocasiões como um dos princípios orientadores para as universidades o desenvolvimento de competências neste sentido, isto é, de formar profissionais com capacidade crítica. Vivas cita a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1999) que propõe que a universidade contemple um novo modelo de educação superior centrado no estudante. Sua proposta visa um modelo que não se satisfaça somente com o domínio do conhecimento das disciplinas que os estudantes possuem, mas sim que também desenvolva competências e atitudes para a comunicação, análise criativa e crítica, à reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais. Novamente se lançam algumas perguntas para saber o que as universidades têm contribuído para abordar o conhecimento criticamente. Portanto, o trabalho da pesquisadora busca sensibilizar a comunidade científica e acadêmica para a importância desse tipo de

estudo para mostrar as implicações pedagógicas e os desafios que temos pela frente para reformular o sistema educacional.

Nos resultados, consta que a leitura com objetivo crítico levou menos tempo e estava mais caracterizada por inferências avaliativas (54%), seguidas pelas explicativas com 13% do total de inferências geradas, em termos positivos ou negativos. No segundo caso, as inferências foram menos restringidas, isto é, estavam mais distribuídas sendo que as associações com 34%, seguidas pelas repetições com 21% e explicações com 18% das inferências geradas. Para fazer a análise dos resultados, a pesquisadora fez uso do esquema de categorização empregado por Zwaan e Brown (1996) e por van de Broek, et al. (1999). A pesquisadora considera que o nível de instrução desempenha um papel importante no tipo de inferências geradas.

Segundo a autora, os resultados de seu estudo corroboram com os encontrados nos trabalhos de van de Broek, et al (1999) no sentido de que existe um controle consciente do tipo de inferências que se geram dependendo do tipo do propósito da leitura e que isso explica as diferenças identificadas nesse experimento.

6. Método

Para o presente estudo usou-se o protocolo de pausa (ver anexo 1), segundo modelo adaptado por Tomitch (2003). Aplicou-se esse método, usando as instruções em anexo, a quatro leitores, sendo dois na faixa de vinte anos e dois na faixa de quarenta. Além desta característica, dois com graduação completa e dois com incompleta. Tomou-se o cuidado de escolher leitores com estas características para poder verificar se o fator idade e conhecimento de mundo influência a geração de inferência.

Para este estudo selecionou-se dois textos, um visando uma leitura de lazer, texto de José Simão: *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!*, e outro, visando leitura de estudo, texto de Luiz Fernando Vianna: *Célula-tronco derrame no Rio*, ambos obtidos no dia no site da UOL: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1911200103.htm>, acesso: 19 de novembro

de 2005. Os textos foram aplicados um de cada vez aos informantes, ou seja, após a leitura de cada texto o leitor tinha uns minutos de descanso entre as tarefas para não prejudicar os resultados, por exemplo, por causa da fadiga.

Todo o procedimento foi gravado e depois transcrito para que se pudesse avaliar as inferências e classificá-las de acordo com o modelo proposto por Trabasso e Magliano (1996) e aplicado por Narvaez, van de Broek e Ruiz (1999).

7. Análise

O resultado da análise geral dos dados pode ser observado na tabela 1. Esta tabela traz o resultado do cálculo de porcentagem a partir do total do número de inferências (209) obtidas da análise das transcrições. Como se pode observar tanto no texto de estudo como de lazer, a inferência de maior destaque é a de avaliação que no primeiro caso, no texto de estudo, aparece com 15,78% e, no segundo caso, com 15,31%. Percebe-se que a diferença entre elas não é significativa apesar de o objetivo de leitura ser diferente. Nota-se também que a disparidade nos valores obtidos para os diversos tipos de inferência no grupo de estudo é bem menor do que no de lazer, onde há uma diferença significativa de valores como pode se observar, ao comparar a coluna três com a cinco.

Tabela 1. Total de inferências dos participantes nos tipos de leitura: lazer e estudo.

OBJETIVO DE LEITURA	ESTUDO	ESTUDO	LAZER	LAZER
RESULTTADOS TIPOS DE INFERÊNCIA	FREQUÊN CIA	PORCENTAGE M	FREQUÊN CIA	PORCENTAG EM
Avaliação	33	15,78%	32	15,31%
Quebra de coerência baseada no conhecimento	11	5,63%	08	3,82%
Predições	15	7,17%	03	1,43%
Explicações	20	9,56%	11	5,26%
Repetições de palavras ou frases	19	9,09%	20	9,56%
Associações	10	4,78%	01	0,47%
Quebra de coerência baseada	20	9,56%	06	2,87%

no texto				
Total	128	61,24%	81	38,75%

Analisando cada objetivo de leitura, é possível averiguar que as inferências na leitura com foco no estudo se concentram mais em torno da avaliação (15,78%), logo após vem empatados quebra de coerência baseada no texto (9,56%) e explicações (9,56%). Em seguida, com pequena margem de diferença para os dois anteriores vem a repetição de palavras ou frases (9,09%) e as predições com 7,17%. As associações, neste objetivo de leitura, geraram o menor índice de inferências, apenas 4,78% e a quebra de coerência baseada no conhecimento ficou no penúltimo lugar com 5,63%. Esses valores representam 61,24% das 209 inferências.

Quanto ao objetivo de lazer, a avaliação também ocupa o primeiro lugar no número de inferências mais freqüentes (15,31%). Logo após vem a repetição de palavras e/ou frases (9,56%), em seguida as explicações (5,26%), a quebra de coerência baseada no conhecimento (3,82%), a quebra de coerência baseada no texto (2,87%) e as predições com 1,43%. Também como na de estudo, a associação aparece com o índice mais baixo (0,47%) do total. Em relação ao total de inferências (209), no objetivo de lazer, os dados acima representam 38,75%.

Os resultados confirmam a hipótese inicial de que os participantes iriam gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer. Além disso, essa hipótese se confirma em pesquisas efetuadas por outros pesquisadores na área como visto no item 4 deste trabalho.

Os resultados encontrados na pesquisa de Linderholm & Van den Broek (2002) também puderam ser observados nos participantes deste experimento. No momento de leitura do texto de lazer, o ritmo de leitura era bem mais acelerado se comparado ao tempo gasto na leitura de estudo que exigiu a retomada de partes do texto para a averiguação: *Eu vou ter que voltar...*; confirmação da informação: *Eu concordo com ela, vai ter que ter muito estudo ainda. E esse negócio de transformar em osso, pele e cartilagem, é negócio que tem que ser bastante estudado ainda*; rejeição da informação: *Isso aí pra mim, até hoje, não deu certo não*. A avaliação mais recorrente no texto de

lazer foi simplesmente a demonstração de prazer, como por exemplo, risos e/ou comentários do tipo: *Não tem o que falar...é só piadinhas!*

Pelo que se pode perceber, a idade parece ter sido um fator crucial na geração de inferências, visto que a formação acadêmica entre os participantes é praticamente a mesma (dois com graduação completa e dois com incompleta). Os leitores na faixa dos vinte anos (dois deles) fizeram poucas inferências se comparadas as dos sujeitos na faixa dos 40 anos (dois deles). Isso leva a suposição de que o conhecimento de mundo e profissional dos participantes influencia na quantidade e variedade de inferências geradas, como pode ser avaliado nas tabelas 2 e 3. Esse resultado é verificado tanto na leitura com objetivo de lazer quanto na com objetivo de estudo.

Tabela 2 – Inferências geradas a partir da leitura com objetivo de lazer.

Tipo de inferência	Informante 1 (mulher, 40 anos)	Informante 2 (homem, 49 anos)	Informante 3 (Mulher 22 anos)	Informante 4 (homem, 24 anos)
Avaliação	14	8	5	5
Quebra de coerência baseada no conhecimento	3	1	2	2
Predições	2			1
Explicações		9	2	
Repetições de palavras ou frases	7	6	5	2
Associações				1
Quebra de coerência baseada no texto	2	1		3
Total	28	25	14	14

Tabela 3 – Inferências geradas a partir da leitura com objetivo de estudo.

Tipo de inferência	Informante 1 (mulher, 40 anos)	Informante 2 (homem, 49 anos)	Informante 3 (Mulher 22 anos)	Informante 4 (homem, 24 anos)
Avaliação	16	13	3	1

Quebra de coerência baseada no conhecimento	5		6	
Predições	5	8		2
Explicações	8	11	1	
Repetições de palavras ou frases	8	8	1	2
Associações	1	5	3	1
Quebra de coerência baseada no texto	10	5	5	
Total	53	50	19	6

8. Considerações finais.

O objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa na área da leitura e cognição com vistas a verificar se o objetivo de leitura e o tipo de texto influenciam os leitores na geração de inferências. Partindo de duas hipóteses iniciais: (1) os participantes irão gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer e (2) leitores com grau de instrução equivalente apresentarão inferências nivelares, foram selecionados quatro informantes, e dois textos - com objetivos de leitura diferentes; um de lazer, texto de José Simão: *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!*, e o outro, de estudo, texto de Luiz Fernando Vianna: *Célula-tronco derrame no Rio*. Além disso, usou-se como método de coleta o Protocolo de pausa, adaptado de Tomitch (2003, ver anexo 1).

As inferências obtidas foram classificadas de acordo com o modelo de Trabasso e Magliano (1996) usado por Narvaez, Van den Broek e Ruiz, após leitura do texto *The influence of reading purpose on influence generation and comprehension in reading* (1999). Como verificado, nossa hipótese 1 se confirmou, visto que foi o texto no qual os participantes geraram mais inferências, enquanto a dois não.

Pelo que se pode verificar a idade dos informantes parece ter influenciado na geração dos tipos e variedades de inferências, e na quantidade delas. O conhecimento

de mundo e profissional dos informantes mais velhos pode ser um dos fatores que influenciam produção de inferências. Os dois informantes mais velhos, neste estudo foram os que geraram o maior número e variação de inferências.

Especificamente quanto ao tempo gasto para ler os textos, o tempo maior foi dedicado à leitura do texto com objetivo de estudo, que muitas vezes exigiu dos leitores/informantes a retomada de partes anteriores para entendimento global do texto. No texto de lazer a leitura foi bem mais rápida. Conseqüentemente, o número de inferências geradas foi maior no primeiro texto do que no segundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KATO, M. (1985). *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo. Editora Livraria Martins Fontes Ltda.
- KLEIMAN, A. (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, São Paulo. Editora Pontes.
- _____(2002). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8ª ed. Campinas, São Paulo. Editora Pontes.
- KREIGL, M. L. S. (2002). *Leitura – Um desafio atual*. Ver. PEC, Cutitiba, v.2, n.1, p.1-12, jul. 2001-jul.
- LINDERHOLM, T. & Van den BROEK, P. (2002). *The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text*. In: *Jornal of Educational Psychology*, v. 94, nº4, p. 778-784.
- NARVAEZ, D.; Van den Broek, P.; RUIZ, A. B. (1999). *The influence of reading purpose on influence generation and comprehension in reading*. *Journal of educational Psychology*, v.91, n.3, p. 488-496.
- TOMITCH, L. (2003) *Reading: Text Organization Perception and Working Memory capacity*. Série ARES. Florianópolis: PGI/UFSC.
- VIVAS, G.P.M. (2004). Diferencias em el tipo de inferências generadas dependiendo Del propósito de la lectura: estudiar a criticar. Disponível em: <<http://fs-morete.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/congreso/trabajos/c154.htm>>, acesso: 05 out. 2004).

ANEXOS

1. Instrução do protocolo de pausa (Adaptado de Cavalcanti, 1989 por Leda Tomitch, 2003)

Esta parte do experimento consta da leitura de dois textos. Durante a leitura de cada um dos textos, observe o seguinte procedimento:

1 – Leia o texto silenciosamente. O objetivo da leitura é uma compreensão geral do texto.

2 – O texto deve ser lido silenciosamente; contudo, essa leitura silenciosa deve ser interrompida.

- quando você detectar uma pausa* (não importa a duração) durante a leitura

(*Pausa – momento em que a atividade de leitura é interrompida e você nota que está, por exemplo, pensando sobre um problema que encontrou ou sobre alguma coisa que tenha chamado sua atenção.).

- quando a leitura for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, e neste caso, por favor,

a – localize a pausa no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou oração que a ocasionou.

b – comente sobre a razão da pausa, isto é, se resultou de algum problema encontrado na leitura ou de algo que lhe chamou a atenção.

– quando você chegar ao final de cada parágrafo. (Um ponto vermelho foi colocado no final dos parágrafos como lembrete).

2.2.1 – Quando terminar de ler cada parágrafo, por favor

a – fale sobre o que acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo do parágrafo.

b - comente sobre o que estava pensando enquanto lia o parágrafo.

OBS: Se a pausa requer a solução de um problema antes que você possa continuar a leitura, por favor, tente pensar em voz alta enquanto tenta resolvê-lo.

- Continue a ler o texto e a falar sobre ele até o final.
- Tente ler como se você estivesse sozinho.
- A sessão será gravada.
- Será feito um treinamento inicial.

V – INSTRUÇÕES PÓS-LEITURA

Por favor, tente verbalizar tudo o que você se lembrar do texto. Tente usar frases completas.

2. Texto de José Simão *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!*

Buemba! Buemba! Macaco Simão urgente! O braço armado da gandaia nacional. Direto do País da Piada Pronta. E a Selecinha perdeu do Equador. Altitude com salto alto! Defesa Cafu-Dida levou ferro! Rarará●

Mas a grande atração da noite foi o Galvão Urubueno! Que até conseguiu botar perna em bola: "Na altitude, a bola anda mais rápido". E os jogadores rolam mais devagar? Rarará! E ele disse que "os jogadores necessitavam de pelo menos um mês para adquirir glóbulos brancos para se adaptarem a altitude". Glóbulos brancos? Ele quer matar os jogadores de anemia? Ou quer que todo mundo fique anêmico, igual ao Serra? ●

E foi só ele falar que o Brasil ainda poderia ganhar que o Equador foi lá e pimba! GOL! Vai secar assim lá em Fallujah! Ele seca até samambaia de plástico. É o secador oficial! ●

E um leitor me disse que o Agourão Urubueno tem bola de cristal de camelô. E diz que a torcida do Flamengo vai processar o "pay-per-view" da Net por propaganda enganosa. Eles prometeram aos torcedores os melhores momentos!!! ●

E a Condoleezza Rice? Ops, CONDOLÊNCIAS Rice! Quando o Bush quiser negociar com outro país, ele já manda Condolências. E aqueles dentes da Condoleezza? Ela é parente do Ronaldinho Gaúcho? A Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!

Rarará! ●

E diz que Condoleezza quer dizer "com doçura". Com Doçura Rice. Ou seja, a mulher é um arroz-doce! O primeiro arroz-doce com licença para matar!

E diz que o Banco Santos era considerado um mecenas. Tinha que acabar fazendo arte. Rarará. É mole? É mole, mas sobe! ●

Antitucanês Reloaded, a Missão. Continuo com a minha heróica e patriótica campanha Morte ao Tucanês. ●

Acabo de receber mais dois exemplos toscos e irados de antitucanês. É que no interior de São Paulo tem uma empresa de transportes especializada em frangos chamada TRANS PENA! ●

E aqui em Sampa, na esquina da avenida Rio Branco com a Ipiranga, tem uma casa de sucos chamada Filho da Fruta! Mais direto impossível. Viva o antitucanês. Viva o Brasil!

●
E atenção! Cartilha do Lula. Mais um verbete pro óbvio lulante. "Arbitrio": companheiro que apita jogo de futebol. Rarará. ●

O lulês é mais fácil que o inglês. Nós sofre, mas nós goza. Hoje só amanhã. Que eu vou pingar o meu colírio alucinógeno. E quem não tiver colírio pode pingar creolina com QBoa! ●

Acorda, Brasil! Que eu vou dormir! UFA!

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1911200403.htm>
simao@uol.com.br>, acesso: 19 nov. 2005.

3. Texto de Luiz Fernando Vianna *Célula-tronco trata derrame no Rio*

Resultado de implante no cérebro é promissor, dizem os pesquisadores

A dona-de-casa Maria das Graças da Pomuceno, 54, recebeu células-tronco retiradas de sua medula óssea no cérebro, três dias depois de sofrer um acidente vascular cerebral (AVC). Sua recuperação, anunciada ontem por médicos do Rio, abre um novo caminho no tratamento do derrame●

O implante aconteceu no hospital Pró-Cardíaco, em 24 de agosto. "A experiência deixou claro que as células não fazem mal ao cérebro e que, portanto, podemos repeti-la em mais pacientes", afirmou ontem o diretor científico do Pró-Cardíaco, Hans Fernando Dohmann. O hospital desenvolve a pesquisa com o Instituto de Biofísica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) ●

Segundo o protocolo assinado com o Ministério da Saúde, outros nove pacientes devem receber implantes até junho de 2005. Se o resultado for positivo, passa-se à fase 2, buscando alcançar um número maior de pessoas. "De cinco a oito anos", segundo Dohmann, o procedimento poderia ser adotado em larga escala●

Tendo chegado ao hospital com o lado direito do corpo paralisado, sem falar e compreender o que ouvia, Pomuceno já andava e movia os braços 17 dias depois de receber as células. Hoje, ela entende tudo o que lhe dizem e se trata para recuperar a fala●

Ela chegou com 17 pontos na escala NIH (Institutos Nacionais de Saúde, na sigla em inglês), que vai de zero (o melhor índice) a 43. Está agora com sete pontos, recuperação muito mais rápida do que a habitual, segundo os médicos. "Ela estava condenada a ficar na cadeira de rodas. Foi sorte fazermos o tratamento", disse Márcio da Costa, filho da paciente●

Nos casos de AVC, o expediente convencional é tentar desobstruir o vaso entupido - normalmente a artéria cerebral média, como no caso de Pomuceno. As células-tronco cumpriram outro papel: criaram novas artérias, aumentaram a vascularização do cérebro e impediram que neurônios em estado terminal morressem●

O que não aconteceu, repetindo o verificado com roedores em laboratório, foi a diferenciação das células em novos neurônios. Na teoria, isso deveria acontecer, já as células-tronco podem ganhar a forma do meio em que são injetadas. As células-tronco têm a capacidade de diversos tipos de tecido do corpo, especialmente as encontradas nos embriões -a variedade retirada da medula óssea não costuma apresentar o mesmo potencial de diferenciação●

Os médicos do Pró-Cardíaco defendem a liberação do estudo com células embrionárias, ainda proibido no Brasil. Mas eles alertam que serão necessários anos de pesquisa até que o uso dessas células seja seguro●

"Elas são muito mais potentes do que as de medula, mas ainda não temos como dominar essa potência. As experiências feitas em outros países mostram que elas se transformam em pele, osso, cartilagem, não só no que se pretende ao aplicá-las", explicou Rosália Mendez-Otero, da UFRJ●

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1911200403.htm>>, acesso: 19 nov. 2005.