

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PATRÍCIA DE BRITO ROCHA**

**A relação da memória de trabalho e da memória de longo prazo
no processamento de itens referenciais na leitura de textos escritos**

UBERLÂNDIA
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRÍCIA DE BRITO ROCHA

**A relação da memória de trabalho e da memória de longo prazo
no processamento de itens referenciais na leitura de textos escritos**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
Linguística, Curso de Mestrado em Linguística(MEL), do
Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade
Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística.**

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística
Aplicada.

Linhas de Pesquisa: Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de
Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

UBERLÂNDIA

-
- R672r Rocha, Patrícia de Brito, 1981-
A relação da memória de trabalho e da memória de longo prazo
no processamento de itens referenciais na leitura de textos escritos /
Patrícia de Brito Rocha. - 2007.

138 f.

Orientador: Osvaldo Freitas de Jesus.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada - Teses. 2. Leitura - Teses. 3. Compreensão na leitura - Teses. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU:

Patrícia de Brito Rocha

A relação da memória de trabalho e da memória de longo prazo no processamento de itens referenciais na leitura de textos escritos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Curso de Mestrado em Linguística(MEL), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2007.

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus (orientador)

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

Profa. Dra. Dilma Maria de Melo

Aos que me deram amor incondicional e apoio ao longo dessa caminhada: meus pais, Orlando e Dalva, e minha irmã, Viviane.

Aquele que por escolha optou estar ao meu lado e fazer parte da minha história, meu esposo, Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus pelas oportunidades e pela paz, amor e força que encontro nele em cada momento de tristeza, dificuldade ou alegria.

A minha mãe, pelo amor e pelo apoio dispensados a mim nesses últimos três anos, principalmente pelo incentivo e companhia no início desta caminhada que aqui se finda.

A meu pai, pelas orações e vibrações para que eu pudesse conseguir vencer mais esta etapa na minha vida.

A minha irmã, por ter sido responsável pela minha formação escolar desde a infância.

Ao meu esposo, pela compreensão e pelo apoio, nesses três anos juntos.

Ao prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, pela disponibilidade em orientar, acompanhar e incentivar, além disso, pelas demonstrações de conhecimento e sabedoria.

Ao prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, coordenador do mestrado, na figura de quem agradeço as infindáveis horas de conhecimento vivenciadas durante a realização desse curso.

Às professoras Dr. Maura Alves Freitas Rocha e Dra. Dilma Maria de Melo pelas contribuições não só feitas na banca de qualificação, mas ao longo de todo ano de 2006.

Ao professor Dr. Rogério de Melo Costa Pinto, pelo direcionamento nos cálculos estatísticos.

À colega Mara Rúbia com quem aprendi que a maturidade acadêmica não vem com a idade e sim com a dedicação e empenho.

Às colegas Giselly Oliveira Lima e Sheilla Xavier pelas interlocuções e pela amizade.

À professora Dra. Sueli Maria Coelho, por ter me incentivado a entrar no mundo da pesquisa.

À Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo auxílio financeiro para a concretização deste projeto.

Às funcionárias Eneida Aparecida Lima Assis e Solene, pela disponibilidade em atender e sempre ajudar.

À professora Dra. Carmem Agustini, por ter me acolhido tão bem nessa comunidade acadêmica, além de me acompanhar e dividir comigo parte de seus preciosos conhecimentos.

Aos professores Dra. Dilma Maria de Melo e Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes pela composição da banca de defesa.

*“a nossa memória é o cimento mental que
liga e interconecta nossas experiências de
vida.” (Squire e Kandel,2003)*

Resumo

Esta pesquisa teve como enfoque buscar a relação existente entre o processamento dos mecanismos de referenciação, memória de trabalho e memória de longo prazo na leitura de textos escritos. Assim, a investigação recaiu sobre os fatos de, em um primeiro momento, alunos concluintes do Ensino Fundamental serem ou não capazes de proceder ao processamento dos mecanismos de referenciação pessoal e demonstrativa quando da leitura de textos escritos; e, em um segundo momento, se esses mesmos alunos, quando expostos a re-ocorrência do texto, apresentavam um melhor desempenho, demonstrando aí a relação entre memória de trabalho e memória de longo prazo. Para isso, optou-se por uma pesquisa experimental de cunho intervencionista, isto é, os dados obtidos são frutos do processo de intervenção. Para obtenção dos dados, etapas distintas foram cumpridas, a saber: na primeira, buscou conjugar a proficiência em leitura dos alunos com o questionário informativo, visando a separá-los em dois grupos distintos: grupo de intervenção e grupo de controle; logo em seguida, os alunos do primeiro grupo passaram por um processo de intervenção no qual foram explicitadas as noções de referência e sua importância para a produção e compreensão do texto, enquanto que os alunos do grupo de controle não tiveram tais instruções. Após o processo de intervenção, ambos os grupos foram submetidos a dois testes para a verificação da consecução de tarefas voltadas para os itens referenciais. Com o levantamento, tabulação e análise dos dados obtidos com a aplicação dos pré-testes percebeu-se que o grupo de intervenção apresentou nos dois testes um desempenho significativamente maior que o desempenho do grupo de controle; já o grupo de controle, embora com um desempenho menor em relação ao outro grupo, obteve um desempenho melhor no segundo teste do que no primeiro, apontando para o fato de que a re-ocorrência de textos pode melhorar o desempenho em leitura. Segundo estes resultados, tem-se confirmada as hipóteses iniciais de que a

memória de trabalho e memória de longa duração estão em relação no processamento de itens referenciais e de que a re-ocorrência de textos pode melhorar o desempenho dos leitores quando da leitura de textos escritos. Assim, é possível afirmar que o processo de ensino da leitura deve preocupar-se em consolidar memórias através da re-ocorrência de textos e não só com a mera decodificação.

Palavras-chave: Leitura. Cognição. Memória de trabalho. Memória de longo prazo. Mecanismos de referenciação.

Abstract

This research tried to verify whether there are cognitive relationships among the processing of referential mechanisms, working memory and long term memory while readers grapple with texts. In a first moment, the investigation aimed at discovering whether students who are about to end their junior high school would be able or not be able to carry out the processing of the referential mechanisms in personal and demonstrative referencing while reading written texts; in a second moment, the work tried to verify whether the same students, when exposed to the re-occurrence of the text, would accomplish a better performance, presenting relationship or not between the working memory and the long term memory. To accomplish that, we chose an experimental research. In order to attain the data, we specified distinct phases to be accomplished, such as: in the first phase, we tried to put together the reading proficiency of the students, based on an informative questionnaire; at this phase, we aimed to separate them into two distinct groups: an intervention group and a control group; then, the students who belonged to the first group were brought into the intervention process in which the notions of reference and its relevance for the production and comprehension of the text were explained, while the students who belonged to the control group did not have such instructions. After the intervention process, both groups did two tests in order to verify the effects in the long term memory. Based on the results, figures and analyses of the data we have obtained with the pre-tests, we realized that the intervention group shown in both tests a performance that is significantly higher than the one of the control group; in addition, the control group, although having shown a lower performance in relation to the intervention group, reached a better performance in the second test rather than in the first one; this fact indicates that the re-occurring of texts could improve the performance in reading activities. According to these results, we observed that the initial hypothesis that the working memory

and the long term memory are related in the processing of referential items and that the re-occurring of texts could improve the performance of the readers when reading written texts were confirmed. This way, it is possible to state that the teaching process of reading should focus on the consolidation of memories through the re-occurring of texts and not only with mere decoding.

Key-words: Reading. Cognition. Working Memory. Long Term Memory. referential mechanisms

Lista de tabelas

Tabela 1: Níveis de compreensão em leitura da Turma A (grupo de controle)	92
Tabela 2: Níveis de compreensão em leitura da Turma A (grupo de intervenção)	93
Tabela 3: Comparação dos níveis de compreensão em leitura dos grupos de intervenção e de controle	93
Tabela 4: Dados teste 1 – Q1.....	96
Tabela 5: Dados teste 1 – Q2.....	96
Tabela 6: Dados teste 1 – Q3.....	97
Tabela 7: Dados teste 1 – Q4.....	98
Tabela 8: Dados teste 1 – Q6.....	99
Tabela 9: Dados teste 1 – Q9.....	99
Tabela 10: Dados teste 1 – Q10.....	100
Tabela 11: Dados teste 1 – Q5.....	101
Tabela 12: Dados teste 1 – Q7.....	101
Tabela 13: Dados teste 1 – Q8.....	102
Tabela 14: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q1 (grupo de interv.).....	103
Tabela 15: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q1 (grupo de cont.).....	104
Tabela 16: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q2 (grupo de interv.).....	104
Tabela 17: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q2 (grupo de cont.)	105
Tabela 18: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q3 (grupo de interv.)	105
Tabela 19: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q3 (grupo de cont.)	106
Tabela 20: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q4 (grupo de interv.)	107
Tabela 21: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q4 (grupo de cont.)	107
Tabela 22: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q6 (grupo de interv.)	108
Tabela 23: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q6 (grupo de cont.)	108
Tabela 24: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q9 (grupo de interv.)	109
Tabela 25: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q9 (grupo de cont.)	109
Tabela 26: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q10 (grupo de interv.)	110
Tabela 27: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q10 (grupo de cont.)	110
Tabela 28: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q5 (grupo de interv.)	111
Tabela 29: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q5 (grupo de cont.)	111
Tabela 30: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q8 (grupo de interv.)	112
Tabela 31: Comparação do desempenho nos testes 1 e 2 – Q8 (grupo de cont.)	112

Listas de abreviaturas

AD – Análise do Discurso

GG – Gramática Gerativa

GT – Gramática Tradicional

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

MCP – Memória de Curto Prazo

MLP – Memória de Longo Prazo

MT – Memória de Trabalho

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
 CAPÍTULO 1	
APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA, MEMÓRIA E REFERENCIAÇÃO	22
 1.1 As concepções e o panorama histórico da leitura	22
1.1.1 Perspectiva histórica da pesquisa em leitura: paradigmas da teoria da leitura.....	23
1.1.2 Panorama sócio-histórico da leitura no Brasil	27
1.2 Aspectos da memória e leitura	34
1.2.1 Do input à memória	35
1.2.1.1 O papel dos olhos	35
1.2.1.2 Memória: conceitos e subdivisões	37
2.2.1.2.1 Modelo tradicional de memória	40
2.2.1.2.2 Modelo alternativo de memória	44
2.2.1.2.3 Tipos e características da memória	45
1.2.1.3 Memória de trabalho	47
1.2.1.3.1 Conceito e descrição da MT	47
1.2.1.3.2 MT e leitura de textos escritos.....	53
1.3 Estudos sobre os processos de referência pessoal e demonstrativa	54
1.3.1 Os processos de referência pessoal e demonstrativa na perspectiva da GT	55
1.3.1.1 Pronomes: definição	56
1.3.1.2 Pessoas do discurso	57
1.3.1.3 Divisão pronominal: absolutos e adjuntos.....	59
1.3.1.4 Classificação dos pronomes.....	59
1.3.1.4.1 Pronomes reflexivos e recíprocos	62
1.3.2 Os processos de referência pessoal e demonstrativa na perspectiva da Linguística Textual	67
1.3.2.1 Mecanismos coesivos.....	69

1.3.2.1.1 A referência	70
1.3.3 Os processos de referenciação na visão da Gramática Gerativa.....	73

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
----------------------------------	----

2.1 A inquietação	77
2.2 A abordagem	79
2.3 A descrição	80
2.3.1 Os alunos participantes	80
2.3.2 A pesquisadora	81
2.3.2 O cenário	81
2.3.4 Os instrumentos e os procedimentos	82
2.3.5 O questionário informativo.....	82
2.3.6 O Teste Cloze.....	83
2.3.7 Os critérios de avaliação	85
2.3.8 A tabulação e a análise dos dados – <i>sucinta descrição</i>	88

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS.....	89
------------------------	----

3.1 Análise do questionário	89
3.2 Análise do Teste Cloze	92
3.3 Análise dos dados obtidos com o pré-teste 1.....	95
3.3.1 Análise das questões referentes aos pronomes pessoais	95
3.3.1.1 Análise da questão 1.....	95
3.3.1.2 Análise da questão 2.....	96
3.3.1.3 Análise da questão 3.....	97
3.3.1.4 Análise da questão 4.....	98
3.3.1.5 Análise da questão 6.....	99
3.3.1.6 Análise da questão 9.....	99
3.3.1.7 Análise da questão 10.....	100
3.3.2 Análise das questões referentes aos pronomes demonstrativos.....	100

3.3.2.1 Análise da questão 5.....	101
3.3.2.2 Análise da questão 7.....	101
3.3.2.3 Análise da questão 8.....	102
3.4 Análise dos dados obtidos com o pré-teste 2.....	103
3.4.1 Análise das questões referentes aos pronomes pessoais.....	103
3.4.1.1 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 1.....	103
3.4.1.2 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 2.....	104
3.4.1.3 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 3.....	105
3.4.1.4 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 4.....	106
3.4.1.5 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 6.....	107
3.4.1.6 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 9.....	109
3.4.1.6 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 10.....	110
3.4.2 Análise referente aos pronomes demonstrativos	110
3.4.2.1 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 5.....	111
3.4.2.1 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 8.....	112
3.5 Discussão dos dados	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS	129
Anexo A – Termo de consentimento para pesquisa	129
Anexo B – Questionário informativo	130
Anexo C – Teste Cloze	131
Anexo D – Pré-teste (1)	132
Anexo E – Pré-teste (2)	135

Introdução

Na sociedade do século XXI, é inegável a circulação de textos de diversos tipos e gêneros. Há um verdadeiro bombardeamento de textos nos alunos e nas pessoas de maneira geral, pois a difusão da mídia, sobretudo a internet, propicia inúmeras fontes de busca de conhecimento, informação e diversão. Nesse sentido, é necessário que haja uma preocupação com a formação de leitores que estejam aptos a bem compreender os textos que ali circulam.

Essa preocupação deve-se ao fato de que a maioria dos alunos presente na escola, de acordo com testes de órgãos internacionais e nacionais, possui limitações de leitura. Sendo assim, acredita-se que a escola, por diversos motivos, está deixando de oportunizar aos alunos um ensino que os propicie a inserção no mundo letrado, ou seja, no uso social da língua, em suas diversas modalidades e situações.

O fato de a escola não oportunizar aos alunos condições para essa inserção pode estar ligado à precariedade das condições de ensino, abarcando-se aí condições físicas, humanas e teóricas, as quais apontam para a péssima estrutura das escolas, onde, por exemplo, sequer encontram-se computadores para uma simples pesquisa; a não dedicação do professor às atividades por ele exercidas, devido ao baixo salário; e ainda, a falta de qualificação teórico/prática, seja por falta de incentivo financeiro, seja por falta de condições de inúmeras naturezas.

Não cabe aqui discutir esses aspectos, a variável com a qual essa pesquisa trabalha é que a compreensão textual só acontece por meio da leitura, atividade complexa e repleta de meandros, de responsabilidade, na maioria dos casos, do professor de Língua Portuguesa. Assim, esse professor, responsável pela aprendizagem de uma atividade tão importante, deveria ter o mínimo de condições para o seu desenvolvimento.

Em parte, deixando as questões conjunturais de lado, tem-se que considerar que, durante muitos anos, a Lingüística permaneceu alheia aos problemas inerentes à leitura, mas com o avanço da Psicolingüística e das Ciências Cognitivas, o interesse por ela tornou-se manifesto. Daí que nas duas últimas décadas, o processo da leitura tem sido a ser melhor compreendido.

No Brasil, segundo Kato (2002), a preocupação no campo da Lingüística recaiu em grande parte sobre a escritura, deixando em segundo plano as questões da leitura. Isso fez com que os estudos lingüísticos recaíssem mais sobre os problemas da escrita e da redação; como exemplo pode-se citar Pécora (2002), Geraldi (1997), Costa Val (1993). Dessa forma, o (in)sucesso escolar passou a ser medido, principalmente, no que se refere ao desempenho dos alunos na atividade escrita e não na leitura. Na verdade, o processo da escritura e da leitura interferem-se mutuamente de forma que, quanto melhor se lê, melhor se escreve e vice-versa.

Há menos de dez anos, com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCN's, o processo da leitura vem sendo concebido sob uma perspectiva cognitiva, visão que provém, como citado acima, do avanço dos estudos Psicolingüísticos e das Ciências Cognitivas. No entanto, sabe-se que muitos professores atuantes na rede escolar não possuem as condições teóricas fundamentais para contribuir na formação de leitores proficientes sob esse ponto de vista, além de que os referenciais teóricos brasileiros enfocam mais questões sociais do que questões cognitivas.

Assume-se para esta pesquisa a mesma concepção dos PCN's, isto é, ler é uma atividade cognitiva. Assumir essa visão não implica desconsiderar as questões sociais desse ato e, sim, uma opção de delimitação de foco da pesquisa.

Essa opção faz com que as bases teóricas que fundamentam esse trabalho estejam voltadas para a concepção cognitiva, tentando a partir de uma articulação interdisciplinar entre ciências cognitivas, teoria da leitura e lingüística buscar compreender a relação existente

entre leitura de textos escritos e processos de referenciação. A busca dessa relação reflete sobremaneira a compreensão da leitura como um ato cognitivo, estreitando os laços entre as manifestações da linguagem e cognição.

Esta pesquisa também enfoca o processo de aprendizagem, entendido, conforme Jesus (2003), como a transformação das informações em conhecimento. Essa transformação acontece por meio da interligação e da elaboração de informações na memória de longo prazo. Daí, tem-se que a elaboração e a interligação de informações em prol da consolidação naquela memória as tornam o fruto do processo de aprendizagem: o conhecimento.

Pensando nisso, assumem-se como hipóteses de trabalho três aspectos. O primeiro relaciona-se com a existência de uma relação entre o processamento dos mecanismos de referenciação e a memória de trabalho; o segundo diz respeito a uma possível falha no processamento dos mecanismos de referenciação na superfície textual e, finalmente, hipotetiza-se que, caso haja essa falha, a consolidação de informações na memória de longo prazo seria responsável por sanar tal falha.

Para tal, partir-se-á de um processo de investigação interventivo para verificar se o leitor, aluno concluinte do ensino fundamental, ao ser orientado a respeito da referenciação, apresenta na leitura de textos escritos falhas no processamento dos itens referenciais e se ele, a partir dessa intervenção, elabora melhor as informações e as consolida em sua memória de longo prazo, proporcionando um melhor processamento textual e uma conseqüente compreensão. Para isso, contribui também a re-ocorrência dos textos, comprovando assim, se esta é uma forma para a consolidação de memórias ou não.

A partir dos pressupostos assumidos, tem-se por objetivos nesse processo de investigação, primeiramente, descobrir em que condições os leitores têm o seu processamento de itens referenciais prejudicados no momento da leitura de textos. Em segundo lugar, é objetivo aqui descobrir se a falha do processamento desses itens está em relação com a

memória de trabalho e esta, por sua vez, liga-se à memória de longo prazo para processá-los. E, por fim, objetivo é então apontar em quais condições a elaboração da informação facilita o processamento desses itens.

Estruturalmente, esta dissertação está subdividida em cinco partes a saber: introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise dos dados e considerações finais.

Na introdução, coube explicitar a contextualização da pesquisa, com enfoque para a opção de tomar a leitura como um ato cognitivo; a apresentação da justificativa, dos objetivos e das hipóteses de trabalho.

No primeiro capítulo, será enfocada a fundamentação teórica da pesquisa. Como já citado, ela está embasada em uma visão interdisciplinar que associa teoria da leitura, ciências cognitivas e referenciação. A partir disso, em um primeiro momento far-se-á um traçado dos paradigmas da teoria da leitura nos últimos 50 anos; logo em seguida, tomando como base esse traçado, será feito um apanhado de como a teoria da leitura refletiu-se nos estudos de leitura no Brasil. Nessa parte, ficará ainda mais clara a opção de enfoque dessa pesquisa. Na segunda seção desse capítulo, serão abordados os aspectos relacionados à teoria cognitiva em relação à memória. Para tanto, realizar-se-á um panorama acerca das teorias de memória e como ela está relacionada às questões de aprendizagem. De maneira mais detalhada, vê-se a questão da memória de trabalho e seu papel no processamento de textos de maneira geral. Na terceira seção deste capítulo, toma-se o ponto de vista lingüístico para a explicação da constituição dos processos de referenciação. Dentre as teorias lingüísticas existentes acerca do assunto, escolheram-se a Lingüística Textual e a Teoria da Regência e da Ligação; tomou-se também, por uma questão de tradição, a visão da Gramática Normativa.

No segundo capítulo, os preceitos metodológicos são apresentados e discutidos. Para tanto, há o esboço dos conceitos e hipóteses assumidas pela pesquisa, levando a questões específicas acerca da abordagem, dos procedimentos e da caracterização da pesquisa.

Na análise dos dados, discutem-se os resultados obtidos com os questionários informativos, com o Teste Cloze e com os testes do processo de intervenção. Salienta-se que a discussão dos testes do processo de intervenção acontece em níveis diferentes, devido à comprovação das hipóteses.

No quinto capítulo, são feitos alguns apontamentos acerca de todo o trabalho com ênfase nos dados obtidos. Logo após as considerações finais, apresentam-se os anexos sobre os quais se faz citação ao longo de todo o texto.

Capítulo 1

Apontamentos teóricos sobre leitura, memória e referenciação

1.1 As concepções e o panorama histórico da leitura

As teorias voltadas para o estudo da leitura, nos últimos 50 anos, têm sido influenciadas pela Lingüística, já que esta é a ciência responsável pelo estudo da linguagem em suas diversas manifestações. Sobretudo, nas últimas décadas do século passado, essa ciência passou por tal crescimento, o que, por sua vez, ocasionou o surgimento de áreas de estudo ligadas a ela, dentre as quais destacam-se a Lingüística Aplicada¹ e a Psicolingüística² que possuem forte ligação com a pesquisa em leitura.

Nesse sentido, as concepções de leitura voltam-se para a teoria da leitura que, segundo Jesus (2003), adquiriu *status* de teoria científica, não em um curto e fácil caminho, mas sim em um longo e tortuoso percurso. Esse capítulo pretende, então, apresentar, em um primeiro momento, a perspectiva histórica da pesquisa em leitura, mostrando os paradigmas dessa perspectiva a partir da década de 1950. Logo em seguida, mostrar-se-á as abordagens da leitura no Brasil.

¹ “ (...) a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza procedural, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.” (Moita Lopes, 2001, p.23)

² “O termo *psicolingüística* (...) refere-se a uma área de sobreposicionamento de vários campos especializados da psicologia e da lingüística, um terreno comum onde os psicólogos (que estudam o comportamento humano) e os lingüistas (que estudam a linguagem) encontram-se para explorar as maneiras pelas quais a linguagem humana é, realmente, aprendida e usada.” (Smith, 2003, p. 259)

1.1.1 Perspectiva Histórica da Pesquisa em Leitura: paradigmas da Teoria em Leitura

Do ponto de vista histórico, Alexander e Fox (2004) mostram que da segunda metade do século passado em diante, a leitura passou por cinco paradigmas distintos. Dessa forma, as autoras tratam do desenvolvimento da concepção teórica de leitura com três diferentes enfoques: *fisiológico, psicológico e sociológico*. Assim, os paradigmas propostos pelas autoras seriam: a) 1950-1966: aprendizagem condicionada; b) 1966-1975: aprendizagem natural; c) 1976-1985: processamento de dados; d) 1986-1995: aprendizagem sócio-cultural; e) 1996-até os dias atuais: aprendizagem engajada.

O primeiro paradigma da teoria da leitura apresentado pelas autoras é o da aprendizagem condicionada, devido ao realce da teoria behaviorista³ na pesquisa e na prática educacional daquela época. O modelo de Skinner (principal representante da teoria behaviorista) refletiu-se na leitura, uma vez que a mesma era concebida sob a óptica do estímulo-resposta (*S-R*). Nesse modelo, a ênfase da leitura voltava-se para as atividades meramente perceptuais, tais como a identificação de signos visuais, a tradução desses signos em sons, além da junção desses sons em palavra, frases e sentenças. Em resumo, o importante era o controle do volume e do grau de dificuldade vocabular, além dos meios de operar a ligação entre as unidades textuais destinadas à leitura.

De 1966 a 1975, prevaleceu no cenário da teoria da leitura o paradigma da aprendizagem natural. A mudança de paradigma, ou seja, a transposição da aprendizagem condicionada para a aprendizagem natural aconteceu, em parte, pelo surgimento do interesse nas estruturas mentais e pelos avanços nos estudos dos processos neurobiológicos, além da

³ “O *behaviorismo* pode ser considerado uma versão extrema do associacionismo, focalizando inteiramente a associação entre um estímulo observado e uma resposta observada. O *behaviorismo* afirma que a ciência da psicologia deveria tratar apenas do comportamento observável.” (Sternberg, 2000, p.29)

insatisfação com o behaviorismo⁴. No novo cenário, surgem a perspectiva lingüística e a perspectiva psicolingüística. Chomsky é o representante da primeira, postulando a relação entre a universalidade das estruturas neurobiológicas e das estruturas gramaticais. Além disso, ele postula que a linguagem seja uma capacidade inata do ser humano. Smith (2003) é o representante da segunda perspectiva e, por seu turno, preocupa-se em entender como o significado é adquirido, representado e usado durante o processo de leitura.

O terceiro paradigma da teoria da leitura teve como base a psicologia cognitiva, mais especificamente, a teoria do processamento de dados. Nesse paradigma, a leitura passou a ser vista como algoritmo, ou seja, procedendo na via do geral para o particular (*top-down*) ou do particular para o geral (*bottom-up*). Além disso, foram estabelecidas associações significativas entre o conhecimento dos leitores e sua *performance* na leitura, envolvendo dentre outros aspectos a compreensão e a memória. Destaca-se que a leitura foi explicada, durante muito tempo, com base nos processos *bottom-up* e *top-down* e que os mesmos são, na verdade, categorias mecanicistas.

O quarto paradigma (1986-1995), denominado aprendizagem sócio-cultural, enfoca a leitura sob o ponto de vista de questões de natureza social, política, econômica e cultural. Embora na conjuntura do cenário internacional as questões concernentes ao sócio-cultural pareçam estar superadas, no Brasil a perspectiva sócio-cultural ainda apresenta-se com certa força.

O último paradigma (1996-2005) apresentado pelas autoras é o da aprendizagem engajada que teve início nos últimos cinco anos do século passado e prevalece até os dias atuais. Os temas abordados nesse paradigma são de natureza aplicada e a leitura é vista como atividade de natureza complexa e multidimensional. De forma que Specifically, notions that is cognitive, aesthetic, or sociocultural in nature are set aside. Intead, all these forces are actively

⁴ Uma das críticas tecidas ao behaviorismo, de acordo com Sternberg (2000), deve-se ao fato de que a teoria S-R é muito limitada para explicar a aprendizagem, uma vez que esta não parece ser o resultado simples de recompensas por um comportamento realizado.

and interactively involved in reading development. (Alexander e Jetton (2000) apud Alexander e Fox (2004))⁵.

Pela passagem percebe-se que esse último paradigma não trata a leitura como uma atividade estanque em relação aos aspectos cognitivo, estético e sócio-cultural, mas sim a trata como uma atividade que envolve todos eles.

A partir do levantamento de cunho histórico apresentado por Alexander e Fox (2004) acerca dos paradigmas da leitura, percebe-se, como as mesmas afirmam, que os cinco paradigmas foram marcados pela ênfase, ora no aspecto fisiológico, ora no psicológico, ora no sociológico; embora saiba-se que a leitura sempre envolve as três dimensões.

A dimensão fisiológica que abarca fatores biológicos e neurobiológicos da atividade humana esteve presente, por exemplo, no behaviorismo, para quem a leitura era vista como S-R.

Já a dimensão psicológica mostra-se evidente na visão de Chomsky, para quem a linguagem é uma capacidade *hardwired*. Além disso, a orientação psicológica dessa vertente trata os processos da mente tais como tratados na era do processamento de dados. Para o último paradigma, esta orientação ainda é válida, pois ela é utilizada para elucidar aspectos do desenvolvimento do leitor e da motivação. Segundo as autoras, o enfoque está voltado para dois âmbitos: *mental software* e *mental hardware*, sendo que no primeiro âmbito estudam-se o processo e o funcionamento (das ‘ações’ mentais), ao passo que no segundo a preocupação volta-se para as estruturas físicas e para a química neural.

A dimensão sociológica, ao contrário das duas dimensões anteriormente mencionadas, não foca o estudante individualmente, nem os processos e as estruturas mentais que o mesmo possui, mas sim a sua relação com outros estudantes, por exemplo, ou do aprendizado de um determinado grupo de estudantes em relação à sua história pessoal, familiar. Assim, interessa

⁵ Especificamente, noções de natureza cognitiva, estética ou sócio-cultural são colocadas de lado. Em lugar disso, todas essas forças são ativas e interativamente envolvidas no desenvolvimento da leitura.

a essa dimensão aspectos exteriores ao indivíduo, ou seja, importa as interrelações que ocorrem ao seu redor.

Esquemáticamente, pode-se resumir o que foi dito até aqui observando o seguinte quadro:

<i>Tipo de aprendizagem</i>	<i>Período</i>	<i>Enfoque</i>
Condicionada	1950/1965	<i>Fisiológico</i>
Natural	1966/1975	<i>Psicológico</i>
Processamento de dados	1976/1985	<i>Psicológico</i>
Sócio-cultural	1986/1995	<i>Sociológico</i>
Engajada	1996 até os dias atuais	<i>Multidimensional</i>

QUADRO 1: Paradigmas da teoria em leitura

Fonte: Alexander e Jetton (2000) apud Alexander e Fox (2004)

Pelo exposto até aqui e pelo quadro logo acima, percebe-se claramente que o paradigma sócio-cultural prevaleceu no cenário durante um período aproximado de nove anos e há quase dez anos parece estar superado no cenário norte-americano. No Brasil, entretanto, conforme afirma Jesus (2005), a lingüística mantém preferência pela corrente européia a qual se vincula fortemente ao prisma das ciências sociais. Como representantes da Lingüística Aplicada de cunho social no Brasil, pode-se citar Kleiman (2005), Kato (2002) Moita Lopes (2001).

Um dos objetivos dessa seção é situar a pesquisa aqui empreendida no quinto paradigma apresentado anteriormente. Talvez o leitor desse trabalho se questione a respeito de

tal posição epistemológica ou até mesmo por uma questão temporal localize-o na aprendizagem engajada, mas o presente estudo trabalha com questões fisiológicas, psicológicas e lingüísticas, conferindo ao mesmo uma natureza multidimensional, o que se reflete também no conceito de leitura com o qual se trabalha. Desse modo, os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados durante o decorrer do mesmo sinalizarão tal escolha.

A próxima seção apresenta, em linhas gerais, as abordagens dadas à leitura no Brasil, confirmando a posição sociológica conferida à leitura no cenário em questão.

1.1.2 Panorama sócio-histórico da leitura no Brasil

Ao tratar das abordagens de leitura no Brasil, ocupa-se de, em um primeiro momento, levantar as questões que a Análise do Discurso (doravante AD) suscita a partir do tema leitura, postulando que a mesma é um processo de produção de sentido que se relaciona às restrições sócio-históricas que envolvem os textos. Logo em seguida, é apresentada a vertente sociocognitiva que, por sua vez, concebe a leitura como um processo de interação entre autor e leitor mediado pelo texto, com a atenção voltada também para o processamento textual e o conhecimento prévio na leitura. Por fim, apresenta-se a vertente cognitivista que assume a leitura como um ato biossocial e, por isso, enfoca-se além da teoria da leitura, quais as implicações existentes da união entre ciências cognitivas e leitura.

Muitos autores, dentre os quais se pode apontar Possenti (2001), colocam que a AD, embora uma área do conhecimento recentemente constituída chama para si questões de leitura, já que em suas raízes históricas já se encontra uma preocupação com uma teoria da leitura que envolvia relações entre Lingüística e História e a busca por uma teoria não-subjetiva da leitura.

Possenti (2001) afirma que a AD, no que diz respeito à questão da leitura, situa-a em dois âmbitos: um que deixa de lado a questão do sentido, preocupando-se com a pesquisa do dispositivo social de circulação dos textos somente quando ela afeta a significação textual. Assim, sem desconsiderar a primeira, o enfoque maior vai para o segundo âmbito de estudo proposto. Uma observação aqui se faz necessária: a AD quando se volta para o estudo da leitura tem como preocupação o aspecto social, histórico e de sentido, o que restringe seu campo de estudo. O segundo âmbito de estudo da AD quanto à leitura volta-se para a questão da significação do texto.

A compreensão dessa restrição se torna mais clara quando se concebe a AD como um conjunto de teorias sobre limitações discursivas. Dessa maneira, para ela um determinado discurso nem circula, nem assume qualquer lugar, nem significado de uma maneira genérica.⁶

A partir dos aspectos levantados por Possenti(*op.cit*) acerca da associação entre leitura e AD, alguns apontamentos podem ser feitos. O primeiro deles diz respeito ao ponto em que a Análise do Discurso possui a sua própria teoria da leitura, já que esta, quando tomada pela AD, é tratada como atribuição de sentido ao texto tomado como uma instância de caráter discursivo. A problemática desse ponto reside exatamente nessa *atribuição de sentido* ao texto, uma vez que só é capaz de atribuir sentido ao texto, discursivamente falando, um leitor proficiente, ou seja, aquele que domina não só a gramática, mas também os gêneros nos quais os textos se manifestam. Como poderá, então, um leitor não proficiente operar uma ‘leitura discursiva’? Talvez, não seja de interesse da AD tratar tal questão, mas, com certeza, é um ponto a ser refletido, pois a leitura produção de sentidos volta-se para a instância social, tomando o ato de ler como um acontecimento discursivo e não como um ato cognitivo ou até mesmo sociocognitivo. Retornando ao fato de a AD ter a sua própria teoria da leitura, pode-se

⁶ No sentido acima assumido, pode-se conceber, então, que “a leitura está longe de ser um ato inteiramente livre, o que equivale a dizer que a interpretação de um texto não é uma espécie de vale tudo, em que cada leitor tem sua interpretação, independente das referências sócio-históricas e das instituições em que as interações sociais são produzidas.” (Cardoso, 2003, p.57)

menção que ela parte, inicialmente, de uma teoria não-subjetiva da leitura e evolui para dar conta dos passos de quem lê e como lê, considerando que não basta o conhecimento da língua para ler um texto e que ele pode possuir mais de uma leitura. Nesse ponto, há um retorno ao questionamento anterior: não basta o conhecimento da ‘língua’, mas quem por inúmeras razões não o possuem?

Para a visão discursiva, a leitura é algo social⁷, pois uma leitura discursiva é sobretudo um tipo de leitura que leva em conta aspectos sociais, principalmente porque os textos surgem nas sociedades e alguns, mais exatamente, em determinadas épocas.

Diferentemente de Possenti (2001), a leitura, segundo Kleiman (2004b), é um ato complexo de compreensão textual que envolve inúmeros processos cognitivos constitutivos da atividade em que o leitor constrói o sentido do texto, uma vez que a construção desse sentido envolve a evocação de aspectos cognitivos para o processamento da leitura. Contudo, a autora supracitada coloca que a compreensão de textos envolve, além de um ato cognitivo, um aspecto interativo entre autor e leitor por meio de objetivos e necessidades socialmente determinadas⁸.

É nesse sentido que essa vertente é concebida como sociocognitivista, ou seja, ela entende a leitura como um ato cognitivo e social, podendo assim ser explicada:

Esses modelos (=modelos de processamento de informação) lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre sujeito, leitor e texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória. (Kleiman, 2002, p.31)

A passagem acima deixa claro quais são alguns dos aspectos cognitivos que estão envolvidos no ato da leitura (memória, inferência, pensamento, percepção) e que estes são

⁷ “(...) em todo texto há uma margem ou um intervalo (Orlandi, 1983), que é um espaço determinado pelo social, espaço de interlocução leitor-texto/autor, em que os sujeitos se constituem como tais, como sujeitos leitores, e se completam, ainda que sempre provisoriamente.” (Cardoso, 2003, p.56)

⁸ A leitura, para outros autores, é um processo interativo pelo fato que no cérebro há módulos que se interconectam para dar sentido à leitura.

evocados por meio de aspectos apreendidos socioculturalmente. Isto significa dizer que, por exemplo, as sociedades alfabéticas possuem uma memória que, possivelmente, será capaz de aprender uma língua alfabética.

Conferir um caráter social à leitura, no sentido aqui tratado, quer dizer que a leitura é fruto da interação entre o autor e leitor via texto. Nesse contexto, cabe ao leitor o papel de construir o sentido do texto, por meio de pistas formais que o ajudam a (re)formular hipóteses, além de aceitar e/ou rejeitar conclusões. Já ao autor cabe apresentar e organizar suas idéias de forma que o leitor seja capaz de compreendê-las, ou melhor, o autor deve apresentar as pistas de maneira que seu objetivo seja alcançado devidamente.

Embora se tenha separado a função do autor e leitor do texto, a mesma é, na verdade, “definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.” (Kleiman, 2004b, p.65). Dessa maneira, não se confere mais importância a um ou a outro, o que há, de fato, é uma colaboração na execução de objetivos da parte de cada um: ser compreendido e compreender.

É nesse ponto que se percebe uma diferença e uma semelhança entre a vertente aqui apresentada e a vertente discursiva. A semelhança diz respeito ao fato de ambas considerarem que autor, texto, leitor assumem uma relevância parecida, ou seja, um não sobressai sobre o outro. Já a diferença reside no fato de que para a vertente discursiva a construção do sentido do texto acontece em estreita dependência da enunciação e das regras de restrição histórica e de circulação dos textos, ao passo que a vertente sociocognitivista postula que o sentido do texto é dado por meio da interação entre autor e leitor, via texto, onde estão as pistas lingüísticas que processadas cognitivamente geram o sentido do texto.

Por tudo isso,

A compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto parece indistinto com tantas e variadas dimensões que não sabem por onde começar e apreendê-lo. De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes, de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte. (Kleiman, 2004, p.10)

Como se pode ver, a dificuldade de compreensão textual, de acordo com o sociocognitivismo, pode ser relacionada a três fatores. O primeiro fator está relacionado com a complexidade do texto que pode ser concebida em nível sintático, semântico ou tipológico; o segundo fator é o leitor não realizar as operações necessárias para torná-lo um todo coerente, assim o que fica comprometido durante a compreensão são as realizações das operações coesivas; o terceiro fator é a possível falta de organização textual ou a falta de proficiência do leitor para desvendar os segredos do texto. Esses três fatores comprometem a compreensão do texto escrito quando não são bem processados. Aqui está outra distinção que pode ser feita entre as vertentes sociocognitiva e a discursiva: a primeira leva em conta explicitamente fatos de caráter estritamente lingüísticos, considerando que a compreensão textual envolve a compreensão de frases, sentenças, argumentos, ao passo que a vertente discursiva leva em conta que a leitura é muito mais que isso, ou seja, ela trabalha com o sentido do texto produzido na leitura, mas voltado para a história e a ideologia que envolve texto, o leitor e autor. Aí há um ponto de possível intersecção; acredita-se que só há como produzir sentidos, se o leitor for capaz de, anteriormente, fazer uma leitura (socio)cognitiva do mesmo, no sentido de que ele tem que processar cognitivamente o texto para que ele faça sentido.

Em Kleiman (2004a), as questões sociocognitivas vão aos poucos sendo substituídas por preocupações sociais, tais como a formação de professores. Essa opção torna-se ainda mais explícita em Kleiman (2005) que analisa, utilizando-se do método etnográfico, aulas

cujo objeto de ensino/aprendizagem é o gênero resumo acadêmico. O foco da investigação recai sobre os aparentes conflitos interacionais que se estabelecem na sala de aula observada.

Como sustentação teórica de seu estudo a autora defende, por um lado, a formação do professor em Língua Portuguesa e, por outro, as metáforas de acesso às representações sociais.

Para tal considera que

Nesse vasto campo (das propostas de renovação), os nossos estudos sobre a questão se fundamentam numa concepção identitária do processo de formação profissional que consiste, para além da educação científica correspondente, na inserção de professores em formação inicial ou continuada nas práticas de leitura e produção da escrita das diversas instituições de ensino.

Entendemos que a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários. (Kleiman, 2005, p. 204)

Nessa citação, o cunho social da pesquisa é latente, uma vez que os termos ali usados, dentre os quais se destaca o seguinte: *a transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional*, apontam para essa escolha epistemológica, ou seja, de acordo com a visão da pesquisadora, o caráter social interfere diretamente na formação profissional. Nesse contexto, é trazido à cena o conceito de representação social, com “constructo sociocognitivo que visa a explicar as relações sociais e as identidades constituídas na mediação entre o pensamento e o mundo nas/pelos usos da linguagem.” (Kleiman, 2005, p. 204)

Explicitados os conceitos básicos relacionados à vertente discursiva e à sociocognitiva no tratamento da leitura, passar-se-á à visão do conceito de teoria da leitura voltado para o cognitivismo.

O conceito de teoria da leitura proposto por Jesus (2003) toma a leitura como um processo cognitivo-social que tem início com a percepção do texto pelos olhos, passando para sua consolidação pela memória de longo prazo; contudo, para isso, é necessário que haja,

anteriormente, uma combinação dos componentes lexicais que compõem o texto com a sua experiência que, por sua vez, está guardada no cérebro em forma de esquemas.

Segundo o mesmo autor, embora o homem tenha aprendido a ler, por volta de mais de 5.000 anos, a leitura só passou a ser objeto de estudo científico há pouco mais de cem anos, quando foi comprovado que o movimento feito pelos olhos durante a leitura não é linear e sim sacádico. Nesse sentido, a teoria da leitura só pode ser bem constituída se valer-se de conhecimentos gerados por outras ciências, dentre as quais se pode destacar a lingüística, a psicologia, a neurobiologia e as ciências cognitivas de maneira geral. Estas assumem dentro da teoria da leitura um papel de destaque, pois “podemos considerar as ciências cognitivas como sendo um conjunto de disciplinas que se uniram, sem perder suas características próprias e sua existência como disciplinas individualizadas, para investigar o conhecimento.” (SOARES, 2000, p.08). Por meio dessa citação, percebe-se o ponto de intersecção entre leitura, ciências cognitivas e conhecimento, pois, na sociedade atual, uma das principais formas para a aquisição do conhecimento é a leitura, devido ao fato de viver-se em uma sociedade letrada.

Além do aspecto anteriormente mencionado, a teoria da leitura se vale da cognição, pois ela tem como uma de suas disciplinas constitutivas a neurobiologia que tem buscado as raízes dos processos cognitivos na biologia molecular, enfocando as atividades neuronais como processamento e consolidação de informações e conhecimento.

Pode-se afirmar, de acordo com a posição assumida por Jesus (2003), que a leitura é uma atividade biossocial, porque as variáveis sociais pesam na compreensão e na interpretação da leitura. A problemática da associação entre questões sociais e cognitivas pode ser apresentada da seguinte maneira

Adotar uma perspectiva cognitiva clássica, em determinadas situações, significou ignorar qualquer aspecto social da linguagem e da cognição de uma forma geral. Em relação à pergunta: *Qual a relação entre cognição e vida social?*, o cognitivista clássico responderia que, sem dúvida, existe uma relação, mas que essa relação pode ser ignorada no estado atual da pesquisa porque ela não interfere na explicação de fenômenos no nível em que a investigação atual se encontra. Ou seja, apesar de ser inegável que a vida social existe, um cognitivista clássico acredita que pode continuar fazendo seu trabalho sem considerar este fato como relevante para a construção da teoria. Por outro lado, encontramos pesquisadores que dão toda a primazia a aspectos sociais da língua, considerando algum papel na explicação de como a língua funciona. Para muitos pesquisadores, a língua é um fenômeno apenas social e que “se apossa” do indivíduo, que fala “através” dele. Aspectos como memória e processamento mental não são considerados pertinentes para o estudo da linguagem.” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, P.255-256)

Pela passagem, percebe-se a oposição entre duas visões: de um lado, a visão do cognitivista clássico que assume a existência do social, mas não o considera relevante para as suas questões de pesquisa e, de outro lado, os pesquisadores que assumem o social como algo primordial nos estudos da linguagem, não assumindo como importantes as questões cognitivas. Essa pesquisa coloca-se sob a perspectiva cognitiva *não-clássica*, pois considera-se que algumas questões sociais influenciam no processo da pesquisa, além de assumir-se que, embora considerando os fatores cognitivos como primordiais (sobretudo, a memória), não se pode esquecer que o conhecimento grafemático⁹ é social.

1.2 Aspectos da memória e leitura

Como visto na seção 1.1.1, a leitura ao longo dos tempos foi assumindo visões diferentes, de acordo com as pesquisas que a ela foram dedicadas. Já no item 1.1.2, nota-se que, no Brasil, há diferentes formas de olhá-la mas o eixo central volta-se para a questão social, seja do ponto de vista do letramento, proposto por Kleiman (2005) ou do ponto de vista da circulação dos textos e dos sentidos, conforme Possenti (2001).

⁹ As letras, grafemas, segundo Jesus (2003), formam um sistema simbólico complexo de representações dos conceitos que é compartilhada pelos mesmos indivíduos de uma sociedade. Assim, no processamento da leitura, o leitor, procedendo equivalências com o sistema fonológico, converte o sistema grafemático em conceitos, chegando assim à interpretação.

Contrariando a concepção vigente no Brasil de maneira geral, este trabalho aborda a leitura sob o ponto de vista cognitivo. Em outras palavras, compreender a leitura sob o ponto de vista cognitivo significa dizer que ela é um processo que envolve desde a percepção do objeto pelos olhos até a consolidação das informações contidas nele na memória de longo prazo. Contudo, embora considerando de maneira primordial aspectos cognitivos, o aspecto social, não pode ser deixado de lado, uma vez que os sistemas fonológico e grafemático, como coloca Jesus (2003), são de natureza social.

Em suma, como afirmam Alexander e Fox (2004), a leitura, nos últimos dez anos, vem assumindo do ponto de vista da pesquisa, um caráter multidimensional, uma vez que não mais levanta aspectos estanques e, sim, tenta aliá-los, como por exemplo, a questões psicológicas, fisiológicas e sociológicas, para melhor compreender na leitura.

Tomando como base esses pressupostos teóricos, apresentar-se-á o papel dos olhos na leitura, a subdivisão da memória e, mais delimitadamente da memória de trabalho.

1.2.1 Do *input* à memória

1.2.1.1 O papel dos olhos

A leitura de material escrito inicia-se com a apreensão do mesmo pelos olhos¹⁰, por isso, segundo Jesus (2003), ela é considerada uma atividade visual e cognitiva de alta complexidade, uma vez que engloba o trabalho conjunto dos olhos e do cérebro.

De acordo com Lent (2004), o olho é responsável por otimizar a informação de imagens focalizadas e precisas do mundo exterior. Ele é, na verdade, uma câmera *superautomática* que possui a capacidade de posicionar-se na direção do objeto alvo, focalizá-lo e ainda regular-se de

¹⁰ “ Os olhos não vêem absolutamente em sentido literal. Os olhos são dispositivos para a coleta de informação para o cérebro, amplamente sob a direção deste; o cérebro determina o que e como vemos. As decisões perceptivas do cérebro estão baseadas apenas em parte na informação colhida pelos olhos, imensamente aumentadas pelo conhecimento que o cérebro possui.” (Smith, 2003, p.84)

acordo com a luz do ambiente. A partir daí, a imagem que, por sua vez, é projetada na retina passa por uma reação que resulta em potenciais bioelétricos que tornam a imagem já convertida em um código de potenciais de ação que vai pelo nervo óptico em direção às regiões especializadas do encéfalo. Assim, a informação visual é codificada pelo sistema visual que passa pelas vias paralelas da retina em direção ao tálamo e dão ao córtex, áreas especializadas no processamento de aspectos específicos da cena visual.

Esse pequeno resumo dá a noção de integração entre os olhos, responsáveis por captar a imagem, e o cérebro, responsável por interpretá-la. Dessa maneira, pode-se afirmar que, no que tange ao papel dos olhos, a apreensão do objeto, no caso do material lido, caracteriza-se por ser um ato individual, uma vez que cada um percebe e reage de forma diferente ao objeto visto. Contudo, regularidades são obviamente demarcadas e uma delas é o mecanismo usado para apreender esse objeto, ou melhor dizendo, o movimento realizado pelos olhos¹¹.

Há pouco mais de um século descobriu-se que o movimento dos olhos na leitura é chamado movimento sacádico que se caracteriza por não ser linear, já que o leitor fixa os olhos em um determinado ponto do texto e, logo em seguida, pula para outro trecho onde ele se fixará. Dessa descoberta decorre a crença de que um leitor, para ser proficiente, não leia palavra por palavra, o que, por seu turno, faz com que a dificuldade do material lido seja responsável pela distância entre uma fixação e uma sacada¹² no momento da leitura.

Durante a leitura, os olhos fazem movimentos progressivos e regressivos. Esse avanço e/ou retrocesso é determinado pela complexidade do material que está sendo lido. A existência de um maior número de movimentos progressivos demonstra a facilidade do material lido, enquanto que, havendo um maior número de movimentos regressivos, fica nítida a maior complexidade do material. É válido salientar que a existência de movimentos regressivos e progressivos demonstra

¹¹ De acordo com Lent (2004), devido às diferentes funções, há muitos tipos de movimentos oculares, dentre os quais colocam-se: a) quanto à coordenação binocular são conjugados ou disjuntivos; b) quanto à velocidade são sacádicos ou de seguimento; c) quanto à trajetória são radiais ou torsionais. Na vida cotidiana, utiliza-se todos esses movimentos, mas sem uma consciência disso.

¹² O movimento sacádico, que não é uma característica exclusiva da leitura, permite, segundo estudos, que a leitura seja muito rápida, pois lêem-se 200 palavras por minuto quando o material é menos complexo.

a maturidade do leitor, pelo fato de ele controlar, através de um processo metacognitivo a compreensão do material lido. Entende-se por metacognição o pensamento sobre os próprios pensamentos, isto é, a reflexão sobre o saber algo ou não, ou sobre se está ou não aprendendo algo e quais as estratégias usadas para isso.

No momento da fixação e da sacada, há uma diferença de percepção. Na primeira, o olho percebe nitidamente o material focalizado e já, na segunda, a visão reduz-se. Segundo a visão do século XX, durante a sacada, o olho não percebia nada, mas sabe-se, atualmente, que existe uma visão restrita que não permite que o leitor enxergue completamente as palavras. Com isso, a maior parte do material que é lido passa pela inferência e não totalmente pela percepção.

Devido a esse fato, a leitura é tomada como um jogo de adivinhação, pois, durante a leitura, o leitor reconhece as estruturas e as associa a um significado, partindo de algumas pistas, entre as quais se pode destacar a forma das palavras e a familiaridade do leitor com a mesma. Esse jogo de adivinhação tem como suporte os conhecimentos prévios adquiridos pelo leitor ao longo das leituras feitas durante a sua vida.

A percepção e a interpretação do *input* gráfico pelos olhos associam-se, em grande parte, ao conhecimento lingüístico e lexical, pois uma vez apreendido pelos olhos, passa a um processo anterior, no qual se dá início à interpretação.

1.2.1.2 Memória: conceitos e subdivisões

Esta pesquisa, como já dito oportunamente, tem como objetivo principal relacionar o processamento da memória de trabalho com os processos de referenciação pessoal e demonstrativa na leitura de textos escritos por alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar e discutir aspectos relacionados à memória,

dentre os quais se destacam o conceito de memória e a sua subdivisão. Para tal, abordar-se-á, em primeiro lugar, o conceito de memória, para só então, apresentar sua subdivisão.

No senso comum, memória designa lembrança ou reminiscência a algo, alguém ou algum evento passado. Em uma concepção científica, de maneira ampla, a memória é a faculdade de conservar ou (re)adquirir idéias, imagens e sistemas. Assim, a memória abarca todas as ações humanas, desde o caminho que a pessoa faz todos os dias ao se levantar pra ir ao banheiro, até a mais difícil avaliação por que passa em sua vida. E, se a memória abarca todas as ações humanas, a leitura não poderia ser deixada de lado, uma vez que, segundo Jesus (2003), a inteligência está no âmago da memória. Ademais, os módulos fonológico, grafemático, sintático, semântico, esquemático, por assim dizer, estão concentrados na memória.

Tendo em vista estes aspectos, pode-se considerar que a memória é, segundo Izquierdo (2002), a fonte para o conhecimento, uma vez que é por meio dela que adquirimos, formamos, conservamos e evocamos as informações ou ainda a capacidade que os seres humanos e os animais têm, de acordo com Lent (2004), de arquivar informações recuperáveis em um momento posterior a seu arquivamento.

Ainda quanto ao aspecto conceitual, coloca-se que

o aprendizado e a memória são fundamentais para a experiência humana. Podemos adquirir novos conhecimentos acerca do mundo porque as experiências pelas quais passamos modificam nossos encéfalos e, uma vez que aprendemos, é possível mantermos freqüentemente o novo conhecimento em nossa memória por um tempo bastante longo, pois alguns aspectos dessas modificações persistem em nosso encéfalo. Posteriormente, podemos atuar sobre o conhecimento armazenado na memória, agindo e pensando de novas maneiras. A memória é o processo pelo qual aquilo que é aprendido persiste ao longo do tempo. Nesse sentido, o aprendizado e a memória estão conectados de forma inextrincável. (Squire e Kandel, 2003, p. 14)

Os autores acima citados associam memória e aprendizado por os considerarem indissociáveis, no sentido que memória nada mais é que o aprendizado que persiste na estrutura cognitiva da pessoa. Esse aspecto é muito caro à pesquisa que se desenvolve aqui, pois se, é papel do ensino proporcionar aos alunos a formação e consolidação de conhecimento, os alunos devem possuir uma boa memória e, para isso, o processo de ensino/aprendizagem deve procurar meios

para que a memória seja consolidada. Aqui, acredita-se que a consolidação do conhecimento acontece por meio da reocorrência de textos lidos, o que proporcionaria a consolidação dos itens em questão (processos de referenciação pessoal e demonstrativa).

Em contraponto ao fato de Squire e Kandel (2003) entenderem que memória e aprendizado são indissociáveis está a colocação de Lent (2004) de que aprendizagem e memória são aspectos completamente distintos e que aquela é apenas um processo de aquisição das informações. Essa colocação justifica-se porque para o neurocientista a memória envolve a aquisição, a seleção, a retenção, o esquecimento, a consolidação e a evocação. *Aquisição* consiste na entrada de um evento nos sistemas neurais ligados à memória e durante a aquisição ocorre a *seleção* dos eventos adquiridos, uma vez que nem todos são relevantes para a cognição. Após a *aquisição* e a *seleção*, ocorre a *retenção*, ou seja, o momento em que os aspectos selecionados ficam disponíveis para serem recordados. Logo em seguida, alguns desses eventos ainda passam pelo *esquecimento*, devido ao fato de que nem todos os aspectos retidos têm a necessidade de ficarem disponíveis para uma posterior recordação. Desse modo, a aquisição, embora também essencial, seria apenas um dos processos para a formação da memória.

Em suma, a memória é capacidade cognitiva, através da qual as experiências de vida pessoais, sejam elas escolares ou não, estão à disposição das pessoas, por um determinado tempo ou por toda a vida. Especificamente, essa pesquisa, trabalha com a noção de *memória de trabalho*, a chamada memória *on-line*, ou seja, um tipo de memória gerenciador das informações que chegam ao cérebro. Para além deste tipo de memória, trabalha-se também com a memória de longo prazo, que para alguns autores domina a memória de trabalho. Mas, para uma melhor compreensão dessa subdivisão, passar-se-á ao estudo detalhado de cada uma delas.

Contudo, antes de mencionar as subdivisões da memória cabe elucidar que elas tratam-se apenas de um construto teórico para que o funcionamento da memória seja melhor compreendido. Assim, mencionar a questão da subdivisão da memória é uma tarefa complexa, já que os autores que tratam do assunto não o fazem com regularidade, isto é, todos eles adotam

formas diferentes de subdividi-la calcada em argumentos próprios para fazê-la. Colom e Flores-Medonza (2001) afirmam que a memória, em Psicologia, é tratada sob três grandes teorias, a saber: das etapas da memória, dos sistemas de memória e dos recursos da memória.

As teorias sobre as etapas da memória distinguem a fase de codificação, armazenamento e recuperação da informação obtida, sendo que a codificação centra-se na percepção da informação, o armazenamento consiste na manutenção dessa informação e a recuperação se baseia na recordação da informação previamente armazenada.

As teorias sobre os sistemas da memória tratam de distinguir a memória em: *memória sensorial*, *memória de curto prazo* (a partir de então MCP) e *memória de longo prazo* (MLP). Nesta teoria, se supõe que as pessoas adquirem a informação pelos órgãos do sentido e que estas informações, por sua vez, são passadas para a MCP, ou seja, um lugar onde a informação fica armazenada temporariamente. Grande parte da informação retida temporariamente na MCP se desfaz e a informação que é retida é transportada para a memória de longo prazo.

Já as teorias sobre os recursos cognitivos procuram explicar os processos cognitivos de memorização, a partir de parâmetros, tais como velocidade, capacidade e habilidade para lidar com o processo de manipulação de informação.

Separar-se-á a abordagem aqui proposta em três âmbitos: modelo tradicional de memória, ou nas palavras de Colom e Flores-Medonza (2001), as etapas da memória; perspectivas alternativas de memória, ou também chamada teoria dos recursos cognitivos e, por fim, tipos e características da memória. As duas primeiras abordam teorias psicológicas, ao passo que a terceira subdivisão volta-se para uma visão da neurociência.

1.2.1.2.1 Modelo tradicional de memória

O modelo tradicional de memória colocado por Smith (2003) e Sternberg (2000) propõe que há três tipos de memória: *armazenamento sensorial*, *memória de curto prazo* e *memória de longo prazo*. Contudo, Smith (2003) coloca também que a memória pode se caracterizar de acordo

com quatro operações distintas, a saber: o *input*, a *capacidade*, a *persistência* e a *recuperação* da informação.

Para esse modelo de memória, o *armazenamento sensorial*, de acordo com o psicolingüística, seria uma necessidade teórica, ao invés de uma parte conhecida do cérebro, para explicar como a informação transmitida do olho ao cérebro persiste neste. As características desse armazenamento são: o input muito rápido, ou seja, a fixação determina a entrada da informação a ser transmitida ao cérebro; uma capacidade relativamente grande, podendo estocar até 25 letras; persistência muito breve, por volta de um segundo ou até a próxima fixação e, finalmente, a recuperação irá depender da rapidez com que o cérebro procura extrair sentido da informação.

Enquanto Smith (2003) faz esse traçado rico em detalhes, Sternberg (2000) conceitua armazenamento sensorial como o repositório inicial das informações que irão constituir a memória de curto prazo e de longo prazo. Ele colocada uma especificidade desse tipo de armazenamento: o armazenamento icônico, ou seja,

O armazenamento icônico é um registro sensorial visual separado, assim chamado porque alguns acreditam que a informação é armazenada na forma de ícones (imagens visuais que representam alguma coisa; os ícones geralmente assemelham-se ao que quer que esteja sendo representado). (Sternberg, 2000, p. 210)

Nas palavras do autor citado, o armazenamento icônico seria uma subdivisão do armazenamento sensorial, responsável por armazenar a informação na forma de ícones o que proporcionaria às pessoas a terem uma lembrança visual de determinados eventos.

De maneira específica na leitura, o armazenamento sensorial não apresenta grande relevância, conforme nos diz Smith (*op.cit*), uma vez que este tipo de armazenamento lida apenas com a apreensão de informações que serão efetivamente usadas no momento em que o cérebro buscará interpretá-las (informação visual) com base nas informações que já têm (informação não visual).

Após passar pelo armazenamento sensorial, a informação obtida pelas pessoas passa para um novo tipo de armazenamento conhecido como memória de curto prazo. Nesse novo estágio, a

informação fica retida por um breve intervalo de tempo, que pode variar de alguns segundos a minutos. Nisso concordam os dois autores anteriormente citados. Ambos também concordam que a informação retida na MCP não se encontra nela aleatoriamente, mas sim por questão de atenção¹³, tanto é que se no momento da leitura desvia-se a atenção para um outro aspecto, como uma música que começa a tocar, perde-se as últimas palavras lidas.

Também denominada por Smith de memória “funcional” ou “intermediária”, a MCP tem valor significativo em relação à linguagem porque trata do conhecimento das últimas palavras lidas ou ouvidas, além de, na leitura, guardar a informação para que as próximas palavras ou sentenças lidas continuem a fazer sentido.

Embora apresente uma importância inegável, a MCP, por outro lado, possui duas nítidas limitações quanto à apreensão da informação. A primeira delas diz respeito à quantidade de informação que nela pode ser contida, pois nela não se pode acumular mais do que seis itens, enquanto que a segunda limitação diz respeito à persistência da informação nela. Quanto a esta segunda limitação, não se pode afirmar, com base em estudos realizados, a quantidade de tempo exata que a informação persiste nela, mas apenas que é um período de tempo muito breve.

Se na MCP, como afirmado no parágrafo anterior, a informação persiste por um curto intervalo de tempo, na MLP a informação persiste em nosso cérebro por um longo período de tempo. Sabe-se que a informação localizada na MLP passou anteriormente pelo armazenamento sensorial e pela MCP. A partir daí, emerge uma conclusão: se tanto no armazenamento sensorial, quanto na MCP a atenção é um fator importante para que a informação seja mantida, pode-se concluir que as informações que chegaram à MLP são, em parte, fruto de um fluxo de atenção maior durante o processo de apreensão da informação.

É nítido que a informação da MLP, como seu próprio nome indica, permanece nessa memória por um período de tempo difícil de ser precisado, que vai de alguns dias até a vida toda. Dessa maneira, não há como precisar a persistência da informação na MLP ao mesmo tempo em

¹³ “ A *atenção* é o fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de outros processos cognitivos.” (Sternberg, 2000, p. 78)

que não podemos precisar a quantidade de informação que ela está armazenada. Pesquisas apontam que muitas informações nela contidas podem emergir após anos de ‘esquecimento’ o que demonstra que a informação está guardada, mas para que ela venha à tona algum fator externo tem que ser determinante, pois “a memória de longo prazo é mais como uma rede de conhecimentos, um sistema organizado no qual cada item está relacionado, de alguma maneira, a tudo mais.” (Smith, 2003, p. 117), onde se considera parte desse ‘tudo mais’ fatores externos.

No contexto da formação dessa rede de conhecimentos, um fator externo que muito contribui é a leitura, já que por meio da leitura de materiais diversos, o conhecimento contido na MLP ajusta-se para organizar a entrada de novos conhecimentos em forma de informação, consolidando-os. É importante ressaltar que a consolidação desses conhecimentos na MLP depende do trabalho dos dois outros tipos de memória: o armazenamento sensorial e a MCP, apresentados no diagrama abaixo:

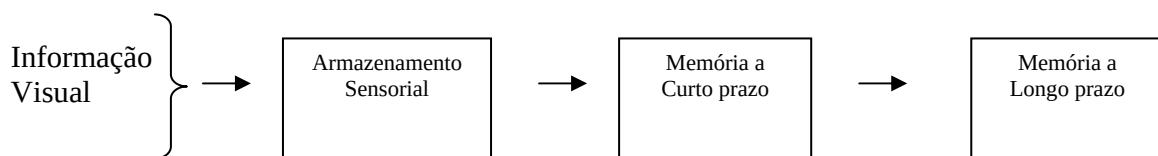


Diagrama 1: Um típico diagrama de fluxo para a memória

Fonte: Smith, 2003, p. 113

Nesse diagrama, vê-se uma seqüência de eventos, no sentido de que desde o *input* até a MLP, o armazenamento sensorial e a MCP ocorrem em seqüência.

Após apresentado o modelo tradicional de memória, demonstrando que três tipos de armazenamento se articulam para que o conhecimento se consolide no cérebro, apresentar-se-á o modelo alternativo de memória.

1.2.1.2.2 Modelo alternativo de memória

O modelo tradicional de memória apresentado no subitem anterior tem como base a distinção da MCP e da MLP, colocando que a primeira possui capacidade limitada, persistência breve, recuperação imediata e *input* muito rápido, a medida que a segunda possui capacidade e persistência praticamente ilimitadas, recuperação dependente da organização e seu *input* é relativamente lento. Já o modelo alternativo que será apresentado agora volta sua ênfase para o papel da ativação na transferência da informação para a memória de trabalho e o papel dessa nos outros processos de memória.

A chave do modelo alternativo de memória está na memória de trabalho, conceituada como parte da MLP, mas parte integrante também da MCP. Desse modo,

Segundo esta perspectiva, a memória de trabalho comporta apenas a porção ativada mais recentemente na memória de longo prazo e transfere esses elementos ativados para dentro e para fora de um breve e temporário armazenamento de memória. Os estudos neuropsicológicos mostraram rica evidência de uma memória transitória breve (usada para lembrar temporariamente a informação), a qual é distinta da memória de longo prazo (utilizada para lembrar a informação durante longos períodos de tempo) (...) (Sternberg, 2000, p.214)

O trecho colocado mostra claramente a natureza da MT: parte integrante da MLP que trabalha somente com os elementos ativados, daí a MT ser chamada de memória *on-line*, e que lembra a informação, mas de maneira breve, contrariamente a MLP, na qual a informação fica guardada por longos períodos de tempo.

Essa perspectiva alternativa de memória, como pode-se perceber ainda no trecho citado, integra também a MCP e a MLP só que de maneira distinta do modelo tradicional. A MCP, a MT e a MLP são integradas como se fossem esferas concêntricas encaixadas¹⁴, onde a segunda contém apenas a porção de informação ativada mais recentemente na MLP e a primeira contém

¹⁴ Metáfora proposta por Sternberg (2000).

uma porção mínima e transitória de informação da MT. Esse modelo pode ser representado da seguinte maneira:

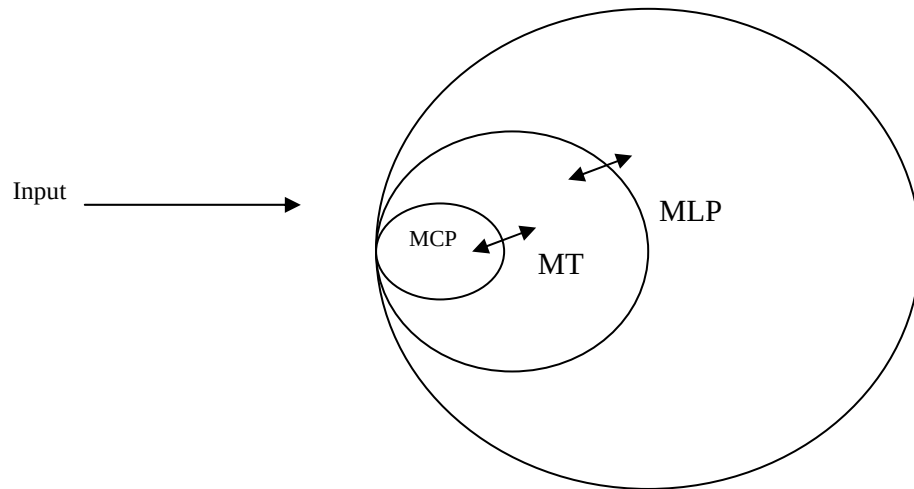


Diagrama 2: Perspectiva alternativa de memória

Fonte: Sternberg, 2000, p.214

Pela figura acima, o fluxo de informação fica claro: a informação permanece dentro da MLP de forma que quando ativada, ela transfere-se para a MT, que é um tipo de memória especializado da MLP, que transferirá a informação de forma ativa para dentro e para fora do armazenamento da MCP, contido nela.

A importância desse modelo para a leitura deve-se a ele enfatizar as funções da MT no controle de seus processos, dentre os quais se pode destacar a codificação e a integração da informação visual de maneira a relacionar as novas informações às formas existentes de representação do conhecimento na MLP. Como o foco desse trabalho é a MT, dedicaremos um subitem desse capítulo unicamente para a descrição de seu funcionamento.

1.2.1.2.3 Tipos e características da memória

Além dos dois modelos de memória até então apresentados, há um terceiro que procura descrever a memória a partir de um modelo global de memória, procurando entender a

organização estrutural da memória. Lent (2004) propõe a divisão da memória com base em características e tipos e subtipos de memória.

Em relação ao tipo de memórias, o autor coloca que a memória pode ser subdividida quanto ao tempo de retenção e quanto à natureza.

Quanto ao tipo de retenção, ela pode ser ultra-rápida, de curta duração e de longa duração. A memória ultra-rápida dura de frações de segundos a alguns segundos; a memória de curta duração, por sua vez, dura de alguns minutos a algumas horas, garantindo, assim, o sentido de continuidade do presente; e, a memória de longa duração pode durar de poucas horas até muitos anos, garantindo o registro do passado autobiográfico ou dos conhecimentos do indivíduo. Quanto à natureza, a memória pode ser explícita ou declarativa, implícita ou não declarativa ou operacional.

A memória explícita ou declarativa caracteriza-se por poder ser descrita por meio de palavras, dividindo-se em episódica e semântica; sendo que, a primeira tem uma referência temporal, ou seja, é a memória de fatos seqüenciados e a segunda, isto é, a memória semântica envolve conceitos atemporais.

A memória implícita ou não-declarativa não pode ser descrita por meio de palavras e seus subtipos são: memória de representação perceptual, memória de procedimentos, memória associativa e memória não-associativa. A memória implícita de representação perceptual representa imagens sem significado conhecido ou memória pré-consciente; a memória implícita de procedimentos envolve os hábitos, habilidades e regras; a memória não declarativa associativa associa dois ou mais estímulos (condicionamento clássico), ou um estímulo a uma certa resposta (condicionamento operante); a memória não-declarativa não associativa atenua uma resposta (habituação) ou aumenta (sensibilização) por meio da

repetição de um mesmo estímulo¹⁵; já a memória implícita operacional permite o raciocínio e o planejamento do comportamento.

1.2.1.3 Memória de trabalho

Em uma visão ampla, a memória de trabalho é a parte da memória responsável por processar e manter a informação durante tarefas cognitivas. Daily, Lovett e Reder (2001) exemplificam que durante a resolução de um problema original de aritmética, todos os resultados anteriores ao resultado final são mantidos na memória de trabalho.

Como apresentado anteriormente, a memória pode ser subdividida, do ponto de vista funcional, em memória de curto prazo, memória de longo prazo e memória de trabalho. Como o enfoque desse trabalho está voltado para a memória de trabalho, passar-se-á a conceituá-la e descrevê-la com maior rigor.

1.2.1.3.1 Conceito e descrição da MT

Historicamente, de acordo com Baddeley, o termo MT foi proposto em meados da década de 1960 e foi subsequentemente usado em abordagens de modelos computacionais e em estudos de aprendizagem animal, nos quais eram requeridas a retenção de informação através de inúmeras experimentações no mesmo dia. Com o advento da Psicologia Cognitiva, o termo tem sido adotado nos sistemas que envolvem a manutenção e manipulação temporária de informação. Pontua-se que há uma diferença entre o conceito usado por Atkinson e Shiffrin (2002) e

¹⁵ “No início do século XX, dois dos principais procedimentos para o aprendizado não declarativo – o aprendizado associativo – foram delineados pelos psicólogos Ivan Pavlov, Edward Thorndike e outros. Habituação e sensibilização são exemplos de aprendizado *não-associativo*. Nesses tipos de aprendizado, o sujeito aprende sobre as propriedades de um *único* estímulo – como, por exemplo, um ruído alto – sendo exposto repetidamente a esse estímulo. Condicionamento clássico e operante são exemplos de aprendizado *associativo*. Aqui, um indivíduo aprende sobre a relação entre dois estímulos (*condicionamento clássico*) ou sobre a relação de um estímulo com o comportamento do indivíduo (*condicionamento operante*).” (Squire e Kandel, 2003, pp.36-37)

Baddeley (2000), uma vez que os primeiros ampliaram a noção de MT para a noção de MCP, enquanto que o último o adota para se referir ao sistema de multicomponentes.

Teoricamente, de acordo com Baddeley (*op.cit*), a MT pode ser entendida ao menos sob três pontos de vistas diferentes. Na psicologia cognitiva, o termo é usado para referir-se à capacidade limitada do sistema de armazenamento temporário e manipulação da informação necessária para atividades complexas como compreender, aprender e argumentar. No aprendizado animal em laboratório, o termo MT refere-se ao armazenamento da informação após muitos processos ao longo de alguns dias. Na inteligência artificial, a arquitetura do sistema de produção aplica o termo para componentes de capacidade ilimitada que assume a responsabilidade de esperar a produção. Dessa forma,

These three meanings are thus not interchangeable. Performance of rats on a the radial arm maze, for example, probably relies upon long term memory (LMT), while the unlimited capacity of the working memory component typically assumed by production system architectures differs markedly from the capacity limitation assumed by most of the models proposed within cognitive psychology. (Baddeley, 2000, p. 418) ¹⁶

Nesta passagem, o especialista em memória de trabalho coloca que embora haja três possíveis acepções diferentes para ela, há uma diferença substancial no entendimento de uma para outra, uma vez que para a psicologia cognitiva a MT é limitada, enquanto para a inteligência artificial ela se apresenta ilimitada.

Para a compreensão do funcionamento da MT, Baddeley propõe um modelo de multicomponentes para ela que serve de base para o desenvolvimento de um conceito anterior: a MCP. Contudo, o mesmo autor, no artigo citado, coloca que tal modelo apresenta problemas. Nesse modelo, três componentes são expostos, a saber: *visuospatial sketchpad*, *central executive* e *phonological loop*, sendo dispostos da seguinte maneira:

¹⁶ Esses três significados não são permutáveis. O desempenho de ratos, por exemplo, provavelmente relaciona-se com a memória de longo prazo, enquanto que a capacidade ilimitada dos componentes da memória de trabalho tipicamente assumem a produção de sistemas de arquiteturas diferentes marcada pela capacidade de diferenciar a maioria dos modelos propostos dentro a psicologia cognitiva. (Tradução nossa)

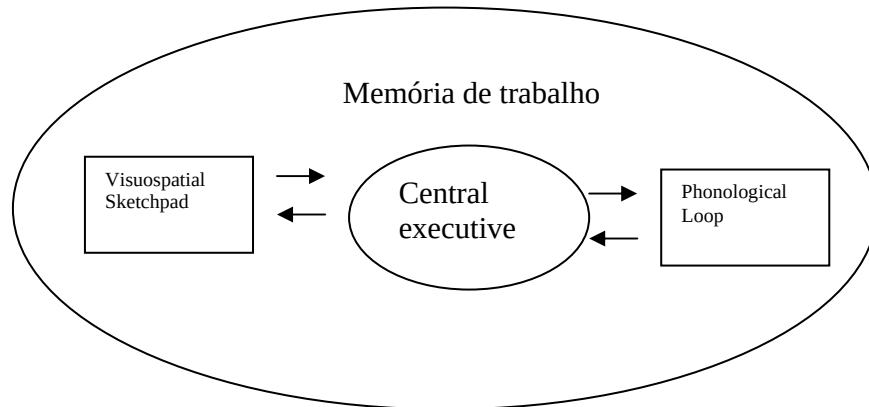


Diagrama 3: Modelo de memória de trabalho

FONTE: BADDELEY, 2000, p.

Nesse modelo de multicomponentes da MT, o *phonological loop*, segundo o autor, é o componente mais desenvolvido dos três, uma vez que ele é o responsável por assumir o armazenamento fonológico o qual envolve traços da memória auditiva em um período de poucos segundos, a não ser que representada pelo ensaio articulatório. Além disso, este componente tem desenvolvido, inicialmente, a base dos processos envolvidos na percepção e produção da fala, sendo que a percepção está voltada para o armazenamento fonológico e a produção para o componente articulatório. O *phonological loop* serve para a retenção de informações sequenciais. O segundo componente, *central executive*, está em ligação com *phonological loop* e com o *visuospatial sketchpad* e também é considerado fracionável. O segundo componente da memória de trabalho, *central executive*, foi inicialmente concebido como a capacidade limitada do processamento geral dos dados. Serviu principalmente enquanto um frágil depósito conveniente para o qual poderiam ser empurradas perguntas inábeis como o que é determinado quando o *sketchpad* ou *phonological loop* o foram usados e como foram combinados. Implicitamente, o *central executive* funcionou como um homúnculo, um homem pequeno que faz exame das decisões importantes a respeito de como os dois sistemas paralelos

deveriam ser usados. Embora ele pudesse parecer com aproximação frágil à teoria, ele é algo extensionalmente inevitável. Todas as teorias limitam sua escala de funcionamento implicitamente ou explicitamente. Embora, nesta versão, ainda não muito bem compreendido, fisiologicamente, o lobo frontal parece fortemente relacionado com o funcionamento do *central executive*.

O terceiro componente, *visuospatial sketchpad*, é a parte da memória de trabalho que é capaz de manter e manipular temporariamente a informação visuoespacial, jogando com importantes regras de orientação espacial e solução de problemas visuoespaciais. Ele assume a forma da interface entre a informação visual e espacial, acessando os sentidos ou a MLP. Embora exista a dificuldade de promover testes que reflitam um ou outro componente em sua forma pura, há evidências comportamentais e neuropsicológicas que sugerem a associação entre a MCP e o teste Corsi, no qual os participantes tentam copiar a seqüência de movimentos feita pelo experimentador ao bater na disposição do blocos. Em resumo, o *visuospatial sketchpad* conserva a informação visuoespacial, trabalha de maneira fracionável, separando a informação visual da espacial e possivelmente *kinaesthetic*, sendo representado fisiologicamente pelo hemisfério direito.

O funcionamento dos três componentes neste modelo tem como objetivo assumir o controle da atenção, de forma que os dois componentes subsidiários (*phonological loop* e *visuospatial sketchpad*) são capazes de combinar informação do *input* sensorial e do *central executive*.

O desenvolvimento do modelo da memória de trabalho proposto por Baddeley (2000) insere mais um componente no modelo: *episodic buffer*. Nesta nova versão para o modelo de memória de trabalho, o novo componente, *episodic buffer*, é assumido por ser um sistema de armazenamento temporário de capacidade limitada que é capaz de proceder a integração de informações provenientes de fontes diferentes. Além disso, ele controla o *central executive*, que é

capaz de acessar a informação guardada na forma de consciência e de refletir a informação de forma a necessariamente manipulá-la e modificá-la. Assim,

The episodic buffer is assumed to be capable of storing information in a multi-dimensional code. It thus provides a temporary interface between the slave systems (the phonological loop and the visuospatial sketchpad) and LMT. It is assumed to be controlled by the central executive, which is responsible for binding information from a number of sources into coherent episodes. Such episodes are assumed to be retrievable consciously. The buffer serves as a modelling space that is separate from LMT. But which forms an important stage in long-term episodic learning. Shaded areas represent 'crystallized' cognitive systems capable of accumulating long term knowledge, an unshaded areas represent 'fluid' capacities (such as attention and temporary storage), themselves unchanged by learning. (Baddeley, 2000, p. 421)

Em suma, o *episodic buffer* enfatiza a integração da informação em contraste com abordagens anteriores da memória de trabalho, o qual havia focado a separação desses vários componentes. Ele, na verdade, forma uma interface entre a memória e a consciência colocando-a no centro da linha altamente ativa da pesquisa no papel de fatores fenomenológicos da memória e da cognição.

Com a inserção desse novo elemento no modelo, a estrutura da memória de trabalho fica assim representada:

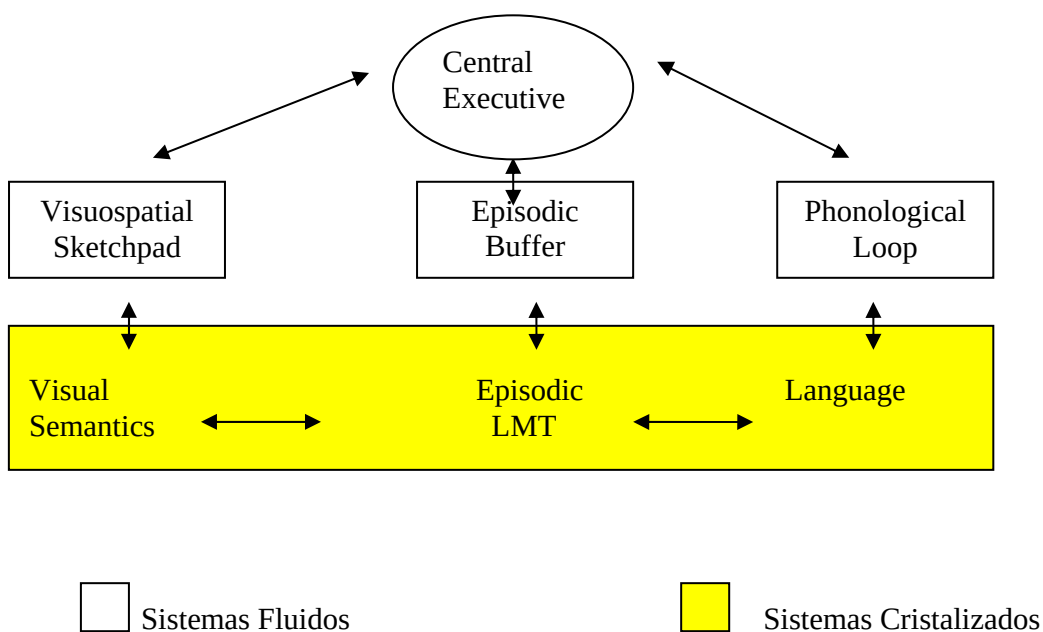


Diagrama 4: Modelo de memória de trabalho modificado

FONTE: Baddeley, 2000, p.

Esse modelo revisado de multicomponentes apresenta duas importantes mudanças em relação ao modelo anterior. A primeira mudança diz respeito à ligação explícita entre os dois sistemas subsidiários: o sistema verbal e o sistema visual da MLP. Embora a evidência venha principalmente do domínio verbal, vê-se provavelmente que há um equivalente visuoespacial no processo. Esse resultado resumidamente leva a uma gradual acumulação de informação semântica não-verbal, tais como cores típicas de objetos ou como certos animais ou pessoas, juntamente com conhecimento implícito do mundo físico e mecânico. O fluxo informacional é caracterizado como bidirecional; os sistemas subsidiários são relevantes áreas da MLP, mas são auxiliados pelo conhecimento implícito de linguagem e pelo mundo visuoespacial, fazendo com que palavras e testes padrões que se assemelham a objetos reais sejam facilmente lembrados. A segunda principal mudança dentro do modelo é o *episodic buffer*, caracterizado pela capacidade de combinar informações da MLP com os sistemas subsidiários. A falta das setas dentro do modelo diretamente ligadas aos subsistemas e o *buffer* representa a hipótese inicial e tais transformações dependem criticamente do *central executive*. Em suma, este último modelo da MT incorpora a ligação com a MLP pelos subsistemas e o *buffer*.

A abordagem de multicomponentes para a MT almeja compreender o caminho através do qual a informação é armazenada e mantida na performance do complexo processamento cognitivo. Embora a ênfase na construção melhor do processo não tem sempre encontrado aprovação, tem-se, por muitos anos, tentado formar a base produtiva para a sistemática acumulação do conhecimento sobre a importância das capacidades cognitivas. Acredita-se, assim, que a mais importante função da teoria é essa: que a memória de trabalho tem trabalho e permanece trabalhando.

1.2.1.3.2 Memória de trabalho e leitura de textos escritos

O modelo de MT apresentado por Baddeley (2000) assume a MT como um construto responsável por processar e manter informações durante a atividade cognitiva, considerando que esse processamento e manutenção de informações estejam em ligação com a MLP. Isso fica visível, quando ele considera que para a atividade da MT estão envolvidos os sistemas fluidos (*central executive, episodic buffer, visuospatial sketchpad, phonological loop*), e os sistemas cristalizados (*visual semantics, language e episodic LMT*). Esclareça-se que sistemas cristalizados são relacionados com a MLP, ou seja, estes são sistemas consolidados por meio das sinapses de forma que “(...) a formação da memória de longa duração necessitava da síntese de novas proteínas, (...) (Squire e Kandel, p. 99, 2003) e os primeiros são relacionados à MT “(...) um número relativamente grande de capacidades temporárias, cada uma delas uma propriedade de um dos sistemas especializados de processamento de informação do encéfalo.” (Squire e Kandel, op. cit., p.97).

Pode-se citar algumas pesquisas com base neste modelo de MT: raciocínio verbal, compreensão em prosa, processamento de sentenças, extensão da memória, recordação livre de aprendizagem e perspectiva da memória. Os itens citados, baseados em Daily, Lovett e Reder (2001) apontam que os estudos de MT voltam-se para o entendimento da performance das pessoas em testes cognitivos. Tais testes refletem o uso que as pessoas fazem de suas atividades cognitivas no dia-a-dia, uma vez que raciocinam verbalmente, compreendem sentenças e recordam-se de fatos que aprenderam livre ou sistematicamente. Colom e Flores-Mendoza (2001) estudam a relação da MT com a inteligência, elencando também a complexidade cognitiva e a capacidade de processamento de informações.

Como apontado anteriormente, as pesquisas voltam-se para testes cognitivos de atividades desenvolvidas pelos indivíduos em seus cotidianos. Nessa perspectiva, esta

pesquisa trabalha também com um teste para perceber o trabalho da MT na leitura de textos escritos, abordando especificamente os itens referenciais pronominais. Dessa maneira, busca-se perceber se este tipo de memória está relacionada com o processamento desses itens, sob determinadas condições, e se a re-ocorrência de um texto pode ajudar nesse processamento, uma vez que “That performance in a memory task increases with repetition of material is a basic and somewhat trivial finding in memory research.”¹⁷ (Raaijmakers, 2003, p. 431). Contudo, busca-se evidências empíricas para confirmar essa afirmação, pois as pesquisas em MT enfocam basicamente o processamento de informação de textos falados e não escritos como é o caso dessa pesquisa.

Pensando na existência de estudos que levam em conta os itens referenciais pronominais, buscar-se-á na seção que precede, fazer o levantamento de como a Lingüística, como ciência responsável pelo estudo da linguagem, apresenta tal fenômeno, buscando para tal mostrar que o estudo que aqui se empreende alargar o entendimento do processamento desses recursos.

1.3 Estudos sobre os processos de referência pessoal e demonstrativa

Os processos de referência pronominal, de maneira mais abrangente, têm espaço garantido dentro dos estudos lingüísticos. Para a Lingüística Textual (doravante LT), de acordo com os estudos de Kock (1997), (2000), (2002a), (2002b), a referência é um dos mecanismos de coesão textual e pode ser de caráter situacional (ou exofórico) ou textual (ou

¹⁷ “A performance da memória em testes aumenta com a repetição do material e isto é básico e trivial na pesquisa em memória” (tradução nossa)

endofórico)¹⁸. Já para a Análise do Discurso (abreviadamente AD), os processos de referência pronominal são estudados dentro do domínio dos processos de referenciação que, de acordo com Cavalcante, Rodrigues e Ciulla (2003) tratam-se de um deslocamento desta para aquela em virtude da construção de objetos cognitivos e discursivos em função de uma intersubjetividade. Já para a Gramática Gerativa, segundo Chomsky (1995), os processos de referência pronominal são tomados dentro de Princípios e Parâmetros pela Teoria da Regência e Ligação. Esta teoria estuda as dependências referenciais entre os DP's com potencial de referência (pronomes pessoais, reflexivos e recíprocos).

Embora com enfoques teóricos e metodológicos diversos, esses estudos apontam que os processos de referência são essenciais para a construção textual, seja do texto escrito ou do texto falado e que a compreensão textual perpassa o processamento dos mesmos.

Considerando as diversas perspectivas que se dedicam ao estudo dos processos de referência, em especial, a pessoal e a demonstrativa, em primeiro lugar, apresentar-se-á o tratamento dado aos mesmos pela Gramática Tradicional (de forma abreviada GT); em segundo lugar, será apresentada a visão da LT dispensada a tal fenômeno; logo em seguida, apresentar-se-á a perspectiva da Gramática Gerativa. Esse compilado teórico tem como objetivo mostrar como esse fenômeno lingüístico é tratado dentro do arcabouço teórico da Lingüística, com exceção da GT, mas em virtude de seu respeitável valor para o estudo das línguas, não poder-se-ia deixá-la de lado neste estudo.

1.3.1 Os processos de referência pessoal e demonstrativa na perspectiva da GT

Brandão (1963), Said Ali (1964a), (1964b), (1965), Câmara Jr. (1976), Rocha Lima (2000) e Bechara (1999) não fazem menção direta aos processos de referência. Todos esses

¹⁸ Na verdade, a referência é um dos cinco fatores de coesão propostos por Halliday e Hasan (1976), uma vez que além deste eles colocam mais quatro: substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

autores dedicam-se a descrever os pronomes quanto à sua definição, classificação, dentre outros que serão melhor expostos a partir desse momento.

1.3.1.1 Pronome: definição

Uma das preocupações da GT quanto aos pronomes é a sua conceituação e quanto a isso, dois problemas se fazem eminentes: o problema da referência e do campo mostrativo. Dos autores aqui elencados, três mencionam a questão da referência como responsabilidade dos pronomes. Said Ali (1964b) e Rocha Lima (2000), especificamente, colocam a referência como a responsável por referir-se a um ente, ao passo que Bechara (1999) coloca que a referência volta-se a um significado do léxico que é dado pela situação ou até mesmo por outras palavras do contexto. Associada à questão da referência, está a questão de ela estar relacionada às pessoas do discurso. Para ambos, a referência é feita considerando o ente (para Said Ali e Rocha Lima) e o substantivo (para Bechara) como pessoa localizada do discurso. Nessa discussão, a problemática está no fato de os primeiros fazerem menção ao ente e os últimos a substantivos, uma vez que o primeiro refere-se ao mundo bio-social e os últimos à teoria gramatical, ou seja, Said Ali e Rocha Lima colocam a referência como algo realizável no mundo real e o outro como algo da teoria gramatical, realizável somente na relação pronome-substantivo enquanto classes de palavras. Assim, a afirmação abaixo pode elucidar esse fato:

Por muito sugestivo que seja o termo, não satisfaz, contudo, à ciência da linguagem definir o pronome como palavra supridora do nome substantivo. Nada autoriza a crer que o homem ao designar pela primeira vez os seres por meio de nomes com que os distinguir uns dos outros, se lembrasse ao mesmo tempo de criar substitutos para esses nomes. (Said Ali, 1965: 92)

Nesta passagem, parece claro que não é suficiente definir pronome como a palavra que substitui o nome. Isso tem uma forte ligação com a questão anteriormente discutida: o

pronome não substitui o nome, mas refere-se a ele, não aleatoriamente, mas considerando as pessoas do discurso.

Além da questão da referência, colocada pelos três autores anteriormente mencionados, Câmara Jr (1976) já na definição de pronome levanta a questão do campo mostrativo da linguagem, colocando que “Essas formas, assim meramente indicativas, ou dêiticas em sentido amplo, são os pronomes.” (Câmara Jr, 1976, p. 95). O campo mostrativo relaciona-se com a indicação da posição que ocupam no momento de uma mensagem lingüística.

Dentro desse contexto, a problemática da definição pronominal gira em torno da noção de referência e do campo mostrativo da linguagem que, por sua vez, estão imbricados à noção de pessoas do discurso.

1.3.1.2 Pessoas do discurso

Quando se tratou, no item anterior, das questões de referência e do campo mostrativo da linguagem, levantou-se o fato de que ambos se relacionam com as pessoas do discurso, uma vez que este tem uma estreita relação com a 3ª pessoa do discurso e aquela com as três pessoas.

Para Bechara (1999), as três pessoas do discurso dividem-se em determinadas e indeterminadas. A 1ª pessoa (eu) e a 2ª pessoa (tu) são as pessoas determinadas do discurso e respectivamente correspondem ao falante e ao ouvinte, já que a 3ª pessoa (ele) é indeterminada, pois volta-se para outra pessoa que esteja em estreita relação com os participantes da relação comunicativa. Além disso, o autor levanta a questão semântica, colocando que, para isso, eles indicam ou uma dêixis contextual ou uma dêixis *ad lócus*. No primeiro caso, os pronomes funcionam como indicadores determinados ou indeterminados,

enquanto, no segundo caso, os pronomes apontam para um elemento enunciado ou não. É válido salientar que quando o elemento já fora enunciado, fala-se em anáfora e, no segundo caso, em catáfora¹⁹. Um outro ponto levantado pelo gramático é que o lugar assumido pela 3ª pessoa do discurso é um lugar negativo em relação ao eu-tu, uma vez que estes têm um lugar definido e aquele não.

É interessante notar na exposição de Bechara (1999) a sua preocupação em associar as três pessoas do discurso com o campo mostrativo da linguagem e traçar o caráter definido e indefinido das mesmas. Contudo, dos cinco autores aqui mencionados somente ele faz essa colocação.

Brandão (1963) ao contrário dos outros quatro autores, não fala em pessoa do discurso, mas sim em pessoas gramaticais que, segundo ele, apresenta os aspectos do ato da palavra *falar, ouvir e servir de objeto ao discurso*. Nesse sentido, à primeira pessoa associa-se o ato de falar ou escrever, à segunda o ato de ouvir ou a quem a palavra é dirigida e à terceira aquele que é o objeto ou o *assunto do discurso*.

Para Said Ali (1964a), (1964b) e (1965), a única consideração colocada a respeito das pessoas do discurso é que as mesmas se referem ao indivíduo que fala, que ouve e àquilo de que se fala, concordando plenamente com este, Rocha Lima (2000).

No que diz respeito à exposição feita aqui em relação às pessoas do discurso, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro aspecto volta-se para a nomenclatura proposta por Brandão (1963) que desloca o nome de pessoas gramaticais e a nomeação de terceira pessoa como um objeto do discurso. O segundo aspecto que chama a atenção é a existência de uma disparidade aparente na colocação dos autores, mas em essência todos colocam as pessoas do discurso no eixo do falante-ouvinte-objeto do discurso.

¹⁹ Em seu texto, Bechara (1999) só faz menção clara à catáfora.

1.3.1.3 Divisão pronominal: absolutos e adjuntos

Um ponto que aparentemente pode parecer irrelevante quando se faz um estudo acerca dos pronomes é a divisão pronominal que alguns autores fazem: pronomes absolutos e pronomes adjuntos, mas como a preocupação central desse levantamento teórico é entender o processo de referência, não se pode deixar de lado tal divisão.

Para um pronome ser caracterizado como absoluto, segundo Bechara (1999), ele tem que ser capaz de ter como função o núcleo de um sintagma nominal, equivalendo, assim, a um substantivo; já como adjunto, o pronome deve funcionar como especificador ou modificador do núcleo, equivalendo a um artigo, adjetivo ou numeral. O papel da referência aqui fica claro no seguinte âmbito: nos dois casos os pronomes podem fazer referência tanto a um substantivo, quando a um adjetivo.

Já para Said Ali (1964), os pronomes que se assemelham a um substantivos são pronomes absolutos, já os pronomes que se juntam a um nome são os pronomes adjuntos. Nesse caso, não há menção à referência, contudo, a noção apresentada também relaciona-se com a noção de referência.

1.3.1.4 Classificação dos pronomes

A preocupação desse trabalho em mostrar a classificação dos pronomes pela GT deve-se ao fato de que ao tomar o estudo da Gramática Gerativa, algumas distinções em relação a ela far-se-ão necessárias.

A GT classifica os pronomes em seis blocos, a saber: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Bechara (1999) coloca que os pronomes demonstrativos abarcam o artigo definido e os pronomes indefinidos, além do

artigo definido. Quanto a Said Ali (1964a), (1964b) e (1965), o bloco dos pronomes pessoais abarca os pronomes reflexivos e os recíprocos.

Embora se tenha seis diferentes blocos de pronomes, tratar-se-á aqui apenas dos pronomes pessoais e as suas variantes reflexivos e recíprocos e os pronomes demonstrativos.

Na visão da GT, os pronomes pessoais são aqueles que designam as pessoas do discurso. Concensualmente, Said Ali (1964a),(1694b) e (1965), Rocha Lima (2000) e Brandão (1963) concordam com esta definição, mas dentre eles, este último, como já mencionado anteriormente, não fala em pessoa do discurso e sim em pessoa gramatical. Por outro lado, Bechara (1999) postula que este tipo de pronome designa as duas pessoas do discurso (eu-tu) e a não-pessoa (ele), que, segundo o próprio gramático, é considerada a tradição a 3ª pessoa.

É consensual também entre os gramáticos aqui mencionados que o sistema de pronomes pessoais divide-se em formas retas e formas oblíquas, do seguinte modo:

Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
	átonos	tônicos
1ª p. do singular: eu	Me	Mim
2ª p. do singular: tu	Te	Ti
3ª p. do singular: ele/eles	Lhe, o, a, se	Ele,ela,si
1ª p. do plural: nós	Nos	Nós
2ª p. do plural: vós	Vos	Vós
3ª p. do plural: eles/elas	Lhe, os, as, se	Eles, elas, si

QUADRO 2: Pronomes Pessoais

Fonte: Bechara (1999)

As formas retas, em uma oração, funcionam como sujeito da mesma. Aos pronomes pessoais retos correspondem, respectivamente, um pronome pessoal oblíquo, cuja função é funcionar como complemento de um verbo, podendo, pois, apresentar-se na forma átona (não precedida de preposição) ou na forma tônica (precedida de preposição). Por assim dizer,

A melhor denominação para as três formas portuguesas de um dado pronome pessoal é: 1) forma isolada; 2) forma dependente adverbial; 3) forma com preposição regente. A primeira é uma forma tônica e livre; a segunda, um clítico que pode ficar em próclise ou ênclise em relação ao vocábulo verbal; a terceira uma forma tônica, mas também dependente porque só aparecem, em enunciação autônoma associada a uma preposição. (Câmara Jr., 1976, p. 94-95)

Nesta colocação, o autor em questão assume com mais sofisticação a subdivisão do sistema pronominal do português, estabelecendo que os pronomes retos caracterizam-se por serem uma forma isolada e tônica, enquanto os pronomes pessoais oblíquos átonos são assumidos como clíticos que podem vir antes ou logo após o verbo e, por fim, os pronomes pessoais oblíquos tônicos são dependentes, igualmente aos átonos, mas associam-se a uma preposição.

O autor supracitado coloca explicitamente uma questão que diferentemente da 1ª e da 2ª pessoas, a 3ª pessoa apresenta variação de masculino e feminino e isso se dá, certamente, porque este pronome

Não passa, com efeito de um substantivo, a quem necessariamente se reporta e consta explícita e implicitamente, através desse nome substantivo, é que atinge o ambiente extralingüístico: ele está sempre em lugar de um substantivo, que, conforme o contexto lingüístico, é livro, jardim, professor, operário, e assim por diante. Eu e tu, ao contrário, como nós e vós, incidem direta ou imediatamente num dos pólos de eixo falante-ouvinte da situação extralingüística.

Conceptual e morfologicamente, o sistema de pronomes pessoais em português é a rigor dicotômico. De uma parte, há a antiga estrutura heterônima latina com – eu, tu, nós, vós; de outra parte a série de 3ª pessoa com a estrutura nominal de feminino em – a e plural –s. Os primeiros referem-se às pessoas que participam ativamente da comunicação lingüística; o segundo substitui no contexto lingüístico um nome substantivo, que por sua vez se refere a qualquer coisa que é assunto passivo da comunicação. (Câmara Jr, 1976, p. 92-93)

Encontra-se aqui um impasse, pois Câmara Jr.(1976)., ao explicar o motivo pelo qual a 3ª pessoa possui variação de gênero gera, de acordo com o ponto de vista assumido por essa pesquisa, um sério questionamento: só as duas primeiras pessoas têm potencial de referência, cabendo à 3ª pessoa o papel de simples substituta de um substantivo? Certamente, não, pois se um pronome ‘substitui’ um substantivo que se refere a uma coisa, como afirmado pelo autor, o pronome ao invés de ‘substituir’ esse pronome, faz também, referência a essa mesma coisa, só que há mediação via substantivo presente no texto e/ou na fala.

Outro fato mencionado em relação aos pronomes pessoais por apenas um gramático dos aqui mencionados é o fato de o verbo declarar, em português, por meio das formas especiais de sua conjugação a qual pessoa refere-se o predicado. Dessa maneira, Rocha Lima (2000), sem mencionar a palavra elipse, reporta-se a tal fenômeno.

1.3.1.4.1 Pronomes reflexivos e recíprocos

Após esse breve esboço sobre os pronomes pessoais, tratar-se-á aqui, de maneira mais específica dos pronomes pessoais denominados reflexivos e recíprocos. Dentre os gramáticos aqui estudados, apenas dois deles conceituam separadamente pronomes reflexivos e pronomes recíprocos da seguinte maneira²⁰:

Pronome oblíquo reflexivo – É o pronome oblíquo da mesma pessoa do pronome reto, significando *a mim mesmo, a ti mesmo*, etc.:

Eu *me* vesti rapidamente.

Nós *nos* vestimos.

Eles *se* vestiram.

Pronome oblíquo recíproco - É representado pelo pronomes *nos, vos, se* quando traduzem a idéia de *um ao outro, reciprocamente*.

Nós *nos abraçamos* (um ao outro).

Eles *se abraçaram* (um ao outro). (Bechara, 2001, p.1965)

²⁰ Brandão (1963) também faz a distinção entre esses dois tipos de pronome, contudo não dá a mesma ênfase que esse dois.

Pronome reflexivo é o pronome oblíquo que se refere ao próprio sujeito do verbo.

Eu feri-**me** com a faca.

Nós abstemo-**nos** de acompanhar os outros.

Ele vingou-**se** do inimigo.

Eles feriram-se **a si mesmos**.

(...)

Pronomes recíprocos são as formas *nos, vos, se* complementos de verbos que tenha por sujeito respectivamente *nós, vós, eles* e que denote ação recíproca. Para distinguir estes pronomes dos reflexivos costuma-se acrescentar as expressões *um ao outro, uns aos outros*.

Eles feriram-**se** *um ao outro*.

Eles odeiam-**se** de ódio mortal

Nós respeitamo-**nos** *uns aos outros*. (Said Ali, 1964)

Pelas passagens, aqui transcritas, percebe-se que não há nenhuma discordância entre os dois autores na conceituação de pronomes reflexivos e recíprocos. Ressalta-se que Said Ali(1964) coloca que o acréscimo da expressão *um ao outro* salienta o caráter recíproco da ação, não causando, pois, uma possível confusão entre reflexivos e recíprocos. Além disso, em um trecho não citado aqui, o mesmo autor afirma que no caso das duas primeiras pessoas, os pronomes oblíquos servem duplamente tanto como pronome pessoal, quanto pronome reflexivo, ao passo que para a 3ª pessoa, tanto no plural, quando no singular, há as formas especiais *se, si, consigo*.

Brandão (1963) chama atenção para o fato de *si, consigo* serem formas sempre reflexivas, ou seja, que sempre referem-se a um sujeito da 3ª pessoa e já o *se* ser um pronome oblíquo de 3ª pessoa que é em essência um pronome reflexivo, mas que possui mais duas funções: pronome apassivador e índice de indeterminação do sujeito.

De acordo com a GT, o pronome “se” pode ser assim concebido:

Funções do pronome “se”	Aspecto	Exemplo
a. reflexivo	a. ação executada ou recebida pelo sujeito(VTD)	a. Ele se levanta.
	b. fenômenos e estados psíquicos que atingem o sujeito sem intervenção de sua vontade. (VL)	b. André se alegra.
		c.1. João se vai.
	c. verbos que indicam movimento ou denotam ação que depende do sujeito, concentra-se nele ou lhe desperta interesse (V.I).	c.2 João se viu.
		c.3 Clara se está.
b.pronome apassivante	Ocorre quando o ‘se’ une-se a verbos transitivos que denotam que a ação por ele significada não é exercida pelos seres a que se referem (VTD).	Vendem-se livros. Compram-se casas.
c.índice de indeterminação do sujeito	(VI e VTI)	Precisa-se de empregados. Vive-se bem

QUADRO 3: Funções e aspectos do pronome se

Fonte: Brandão (1963), Said Ali (1964a), (1964b), (1965), Câmara Jr. (1976), Rocha Lima (2000) , Bechara (1999)

Como pode ser visto no quadro acima, o pronome ‘se’ não é exclusivamente reflexivo, acumulando mais duas funções. Sendo que o ‘se’ reflexivo pode denotar três aspectos: a) uma ação executada e recebida pelo próprio sujeito; b) fenômenos e estados psíquicos que chegam a atingir o sujeito sem intervenção de sua vontade; c) movimento ou ações que dependem do sujeito centrando-se nele ou lhe despertando interesse. Já quando o pronome

‘se’ está unido a verbos transitivos cuja ação significada não é realizada pelo ser ao qual se refere, chama-se, pois, pronome apassivante. Por fim, quando o ‘se’ marca a ausência do sujeito na frase, a partícula torna-se índice de indeterminação do sujeito.

É interessante notar que dos autores aqui apresentados para o estudo dos pronomes, apenas Bechara (1999) e Brandão (1963), além de Said Ali(1964a, 1964b, 1965), mencionam o fato de o pronome ‘se’ se comportar de maneira diversa. Assim, salienta-se que o quadro proposto não foi elaborado na concepção de um único autor; mas, sim, constituído da mescla dos três, uma vez que nenhum deles aborda o tema com riqueza de detalhes.

O que é caro à exposição acerca dos pronomes reflexivos e recíprocos é tornar claro o fato de os primeiros referirem-se ao próprio sujeito da oração, tornando-o simultaneamente agente e paciente da oração. Além disso, que os pronomes recíprocos são aqueles que indicam reciprocidade e, para tal, usam-se os pronomes oblíquos *nos*, *vos*, *se*. Essas noções serão muito úteis para um contraponto com a visão da Gramática Gerativa na seção 1.3.3.

Pronomes demonstrativos são aqueles que determinam ou representam um nome indicando sua posição no tempo, no espaço e no discurso em relação às três pessoas gramaticais. Dessa maneira, Câmara Jr. (1976) afirma que o sistema de demonstrativos portugueses é uma continuação do sistema latino que é repartido em três partes: situação próxima ao falante (campo do falante), situação próxima ao ouvinte (campo do ouvinte) e situação afastada do falante e do ouvinte (fora desses dois campos). Os demonstrativos, ao funcionarem como indicação no tempo e no espaço do falante, assumem a função dêitica, já ao funcionarem também no contexto lingüístico assumem a função anafórica (‘referência’). Os quadros abaixo resumem o que foi dito até aqui:

Função Dêítica (1)		
Área do falante	Este(s), esta(s)	isto
Área do ouvinte	Esse(s), essa(s)	isso
Área exterior a ambos	Aquele(s), aquela(s)	aquilo

QUADRO 4: Função Dêítica – área do falante/ouvinte

Fonte: Câmara Jr. (1976)

Função dêítica (2)	
Momento presente	Este(s), esta(s)
Passado próximo	Esse(s), essa(s)
Futuro ou passado remotos	Aquele(s), aquela(s)

QUADRO 5: Função Dêítica 2 – tempo

Fonte: Câmara Jr. (1976)

Tanto o quadro 4, quanto o quadro 5 remetem à função dêítica dos pronomes. No caso do primeiro, resume-se qual o pronome (este, esse, aquele e variações) e em que situação ele é usado em relação à posição dos objetos e às pessoas do discurso. Já no segundo caso, mostra-se o pronome em relação ao tempo e também em relação às pessoas do discurso.

Como o enfoque desse trabalho não é a função dêítica dos pronomes demonstrativos, a preocupação aqui foi somente em descrever como a GT trata a questão dos pronomes. Passar-se-á, então, a abordar a função anafórica dos mesmos.

A função anafórica dos pronomes é apresentada pela GT como a função pronominal que se refere às próprias palavras e não ao tempo e ao espaço como na função dêítica. Essa referência pode ser às palavras que já foram enunciadas (*anáfora*) ou às palavras que serão enunciadas (*catáfora*).

O gramático ao dizer que “Quando dos demonstrativos servem de indicar o que estamos dizendo, quando lembram ao nosso ouvinte ou leitor o que acabamos de enunciar chamam-lhe a atenção para o que vamos dizer, tem o nome de anafóricos.” (Brandão, 1963, p. 227) provoca em um olhar cognitivista a associação com a questão da memória (“lembram ao nosso ouvinte ou leitor”), ou seja, um pronome ao referir-se ao que foi dito ou lido, provoca no leitor uma evocação da memória, mesmo que se tenha passado apenas algumas palavras como em : **Ao ver os meus amigos, providenciei logo de me aproximar deles.** Na passagem, entre o pronome (d)eles e o seu referente (amigos) há um intervalo de apenas cinco palavras, mas se não houver uma evocação entre eles – amigos, não haverá uma correta compreensão do período em questão.

1.3.2 Os processos de referência pessoal e demonstrativa na perspectiva da Lingüística Textual

No Brasil, os estudos de Kock (1997, 2002a, 2000b, 2004, 2006), sob a abordagem da LT, mostram-se importantes para caracterização dos processos de referência pessoal e demonstrativa.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que essa autora não se ocupa unicamente dos processos de referência; ao contrário, dentro do escopo da LT, esses processos constituem dentro de um dos mecanismos de coesão textual levantados inicialmente por Halliday e Hasan (1976), a saber – a referência. Nessa perspectiva, os recursos de coesão textual estão associados a elementos da linguagem que estabelecem relações textuais. Esses elementos

podem, ao estabelecer essas relações, remeter a um enunciado anterior (elemento anafórico) ou a um enunciado posterior (elemento catafórico)²¹.

Para os autores mencionados no parágrafo anterior, a coesão textual é um conceito que se remete à produção do sentido do texto, uma vez que se refere às relações de sentido que existem no texto e que o tornam um texto. Essas relações só são possíveis por meio do sistema léxico-gramatical, ou seja, a coesão realiza-se por meio da gramática (por exemplo, organização sintática) e do léxico.

Outros autores, porém, diferem um pouco dessa primeira noção apresentada. Beaugrand & Dressler (1981) assumem ser a coesão a conexão dos componentes da superfície textual em uma sequência linear, através das dependências de caráter gramatical. Marcuschi (1983) coloca que os fatores de coesão são responsáveis pela estrutura da sequência superficial do texto e que essa estrutura não é apenas de caráter sintático, mas sim semântico/sintático. Além disso, este coloca que a coesão não é uma condição necessária, nem suficiente para a criação de um texto, diferindo assim de Halliday e Hasan para quem ela é uma condição necessária, embora não suficiente.

Tendo em mente estas três visões, “pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (Koch, 2002a, p.18)

Essa afirmação apresenta duas expressões que se destacam no contexto em que aparecem: *processos de seqüencialização* e *superfície textual*.

Após essa breve descrição, passar-se-á ao estudo dos mecanismos coesivos.

²¹ A conceituação de anafórico/catafórico aqui apresentada não sofre nenhum deslocamento em relação à GT.

1.3.2.1 Mecanismos coesivos

São cinco os mecanismos coesivos apresentados por Halliday & Hasan (1976): referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

O primeiro dos cinco mecanismos é a referência. Há na língua elementos que não são interpretados semanticamente isolados, devendo assim remeter a outros elementos do discurso, chamados os elementos de referência.

A referência pode ser exofórica (ou situacional) e/ou endofórica (ou textual). Fala-se em referência exofórica quando o referente encontra-se fora da situação comunicativa (do texto) e é endofórica quando o referente se acha expresso no próprio texto. No caso da referência endofórica, pode-se ter anáfora (referente precede o item coesivo) e catáfora (referente vem após o item coesivo).

A referência apresenta, segundo a LT, três tipos diferentes: referência pessoal, referência demonstrativa e referência comparativa. No primeiro caso, ela realiza-se por meio dos pronomes demonstrativos e possessivos; no segundo caso por meio de pronomes demonstrativos e de advérbios indicativos de lugar; e, finalmente, no último caso, a referência se dá de maneira indireta, ou seja, por meio de identidades e similaridades.

A substituição é o segundo mecanismo de coesão relacionado pelos autores e consiste na colocação de um determinado item no lugar de um ou mais elementos do texto, incluindo aí palavras, expressões ou orações. Aparentemente, a referência e a substituição podem parecer iguais, mas aos olhos da LT “ (...) a principal diferença entre substituição e referência é que, nesta, há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto, ao passo que na substituição ocorre sempre alguma redefinição.” (Koch,

2002, p. 20). De acordo com a citação, percebe-se que a diferença entre ambas está na questão de (re)definição do item pressuposto.

O próximo mecanismo a ser apresentado é a conjunção. Este mecanismo possibilita que se estabeleçam relações específicas de sentido entre elementos ou orações do texto por meio de determinados elementos lingüísticos, tais como conectores e partículas de ligação. Os principais tipos de conjunção pontuados são: aditiva, adversativa, causativa, temporal e continuativa.

Em seguida apresenta-se a conexão lexical como o quarto mecanismo de coesão lexical que se realiza por meio de reiteração e colocação. A reiteração é a repetição do mesmo item lexical por meio de sinônimos, hiperônimos, dentre outros. Já a colocação consiste no uso de termos que pertencem ao mesmo campo semântico.

Por fim, o último mecanismo de coesão é a elipse. Na visão dos autores, ela equivaleria a uma substituição por zero. Contudo, não é tão simples assim, uma vez que em alguns casos há o simples apagamento do elemento, enquanto, em outros casos, a elipse apresenta função correferencial.

Juntamente com Koch (2002a), acredita-se que os limites colocados entre a referência e a substituição são muito tênues e que a coesão lexical seria uma forma remissiva, enquadrando-se na referência, uma vez que o efeito conseguido pela coesão lexical é muito parecido com o efeito da referência.

1.3.2.1.1 A referência

Dos cinco mecanismos de coesão referencial brevemente apresentados, descrever-se-á com mais detalhes apenas um deles: a referência. Isso se deve ao fato de a pesquisa aqui

empreendida estar voltada apenas para dois tipos de referência – a pessoal e a demonstrativa²².

A coesão referencial toma alguns itens que compõem à superfície textual como remissivo a um ou mais elementos do universo do texto. O referente ou elemento de referência pode ser um nome, um sintagma, parte de uma oração e até mesmo um enunciado completo. A partir disso, a relação de referência pode acontecer entre uma forma remissiva e seu elemento de referência e até mesmo, entre a forma remissiva e o contexto que a envolve. Dessa maneira, a remissão, pode se dar tanto anafórica ou cataforicamente.

A referência, na Língua Portuguesa, prevê a existência de formas referenciais gramaticais ou lexicais. De um lado, uma forma referencial gramatical não dá ao leitor nenhuma noção de sentido, somente de ligação, podendo ser classificadas em presas ou livres. Por outro lado, uma forma remissiva lexical dá ao leitor instruções de sentido e faz referência ao mundo extralingüístico.

Conceitualmente, as formas remissivas gramaticais livres e presas, via de regra, antecedem o nome e/ou possíveis modificadores, concordando com ele em gênero e número. Dentro desse contexto, essas formas assumem o papel de determinante²³.

Destacam-se entre as formas remissivas gramaticais presas os artigos definidos (o(s), a(s)) e os artigos indefinidos (um(s), uma(s)); os pronomes adjetivos demonstrativos (este(s), esse(s), aquele(s), tal), possessivos (meu(s), teu(s), seu(s), nosso(s), vosso(s), dele(s)); indefinidos (algum(uns), todo(s), outro(s), vários, diversos, etc); interrogativos (que, qual(ais)) e relativo (cujo(s)), além dos numerais cardinais e ordinais quando acompanham os nomes.

²² Aproveita-se a nomenclatura da LT, mas na pesquisa empreendida, trabalha-se apenas com os pronomes pessoais retos e oblíquos e com os pronomes demonstrativos (este(s), esse(s), aquele(s), isto, isso, aquilo).

²³ Essa classificação funcional é dada pela gramática estrutural e gerativa.

Ao passo que as formas presas acompanham um nome, as formas remissivas gramaticais livres, ao contrário, não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, podendo ser utilizadas para fazer remissão, tanto anafórica, quanto catafórica de um único item ou de vários itens do universo textual.

As formas remissivas gramaticais livres são: os pronomes pessoais de 3ª pessoa, os pronomes substantivos, os numerais, a elipse, os advérbios ‘pronominais’, as expressões adverbiais e as formas verbais remissivas.

Os pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele(s), ela(s)) têm como função, de acordo com a LT, fornecer “ao leitor/ouvinte instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida.” (Koch, 2002a, p.39). Nesse sentido, a autora ainda afirma que os anafóricos sinalizam as indicações referenciais das predições sobre o pronome em relação às indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente. Um ponto interessante ainda colocado é que pode haver mais de um grupo nominal que poderia servir de elemento referência pelo fato de apresentar as mesmas condições de concordância do pronome, para tal “as indicações referenciais das predições feitas sobre cada elemento desempenham papel decisivo na decisão do leitor/ouvinte sobre qual dos possíveis elementos de referência deve ser selecionado para tal” (Koch, 2002a, p. 39)

Para a LT, os pronomes substantivos podem ser possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos e demonstrativos²⁴. Merecem destaque os pronomes substantivos que se subdividem em dois grupos: a) esse, este, aquele, tal, o mesmo; b) isto, isso, aquilo, o. Os pronomes do primeiro grupo concordam em gênero e número com o elemento de referência, enquanto que os pronomes do segundo grupo, em geral, fazem referência, a

²⁴ Não há diferença com a GT.

fragmentos oracionais, orações, enunciados ou até mesmo, todo o contexto anterior, além disso, os pronomes dos dois grupos atuam tanto catafórica, quanto anaforicamente.

1.3.3 Os processos de referenciação na visão da Gramática Gerativa

Como o objetivo deste capítulo é inventariar as diversas formas que os processos de referência são tratados dentro da GT e da Lingüística, dentre o qual se destaca a LT e Gramática Gerativa (doravante GG), esta seção, de maneira específica demonstrará como esses processos são tratados pela GG.

Pode-se afirmar que

Se tomarmos o conjunto das relações anafóricas imagináveis entre NP's, algumas são possíveis, outras necessárias, e outras ainda proibidas, dependendo da natureza dos NP's que participam na relação e das configurações sintáticas em que ocorrem. (Chomsky, 1995, p.148-149)

Pensando nessas possibilidades, na GG a parte à qual podemos atribuir o estudo acerca desses processos é a Teoria da Ligação. A teoria consiste, segundo Raposo (1992), na postulação de três princípios que regem a distribuição dos *nouns phrases* (NP's), em outras palavras, os pronomes, as anáforas e as expressões-R.

A diferenciação conceitual dos três elementos anteriormente citados coloca-se da seguinte forma: as expressões-R são NP's como Joana, a cadeira ou uma outra pessoa, que obtêm significado pela referência a algo no mundo; ao passo que uma anáfora, contrariamente a uma expressão-R não obtém significado de algo no mundo, dependendo, sim, de um outro elemento na sentença, como exemplificado em **Os prisioneiros lembraram-se da punição**, onde o *se* é uma anáfora que obtém seu significado na própria sentença, ou melhor, no NP os

prisioneiros. Por fim, os pronomes são similares à anáfora, devido a não se referirem a algo no mundo, mas sim terem sua referência ligada a um outro elemento da própria sentença ou do discurso, por exemplo, **As garotas contaram a seus pais que elas iriam ao cinema**, onde *elas* possui como referente o NP *as garotas*.

O problema da existência desses três elementos reside no fato de que existem configurações específicas em que pronomes, anáforas e expressões-R são usadas. Assim, a Teoria da Ligação procura mostrar quando usar anáforas, pronomes e expressões-R. Um primeiro caminho aponta para o fato de as anáforas e os pronomes serem referencialmente dependentes, podendo ou devendo ser correferenciais a um outro NP na sentença. Dentro do construto teórico de tal teoria, reconhecem-se ou marcam-se termos que sejam correferentes através do uso de índices idênticos. Na frase, **As garotas_i contaram a seus pais que elas_i iriam ao cinema**, o índice *i* marca que *as garotas* e *elas* são correferentes. Dessa maneira, um índice funciona como um ‘apontador’ em nosso modelo mental de mundo, pois quaisquer NP’s que compartilham um mesmo índice necessariamente se referem à mesma coisa.

Associada à questão do índice está também a noção de antecedente, ou seja, qualquer NP do qual uma anáfora ou um pronome obtenha a sua referência é denominado antecedente.

Para além das noções de índice e antecedente está a questão da ligação. Na sentença, **O homem cortou a si próprio**, o NP ‘o homem’ e a anáfora ‘a si próprio’ são correferenciais. Contudo, a teoria propõe restrições sobre a noção de correferência, já que para essa teoria dois termos são correferentes quando um NP c-comanda e está coindexado a outro NP, sendo que o primeiro se liga ao outro. Assim, um termo A só está ligado a B se e somente se A c-comanda B e A está coindexado a B dentro de um mesmo domínio de ligação. Em suma, uma anáfora só existe se ela for ligada dentro de um mesmo domínio de ligação, ou seja, da menor oração que a contém, sendo que a representação proposta seria

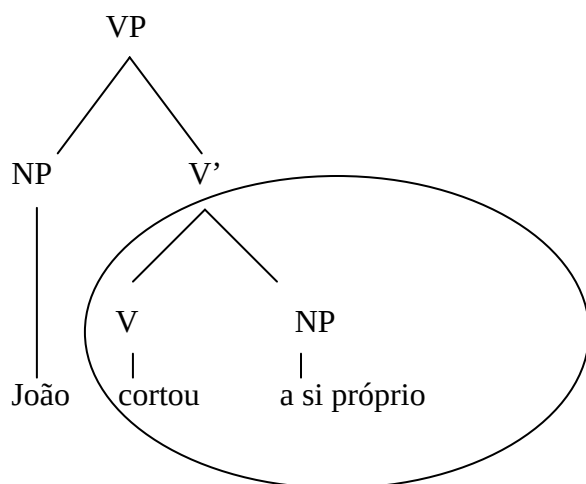


DIAGRAMA 5: Representação arbórea

Nesta representação o NP *João* localiza-se em uma posição de comando, em que ele comanda todo o restante da árvore.

Embora tendo estabelecido as noções que envolvem a questão da ligação, em alguns casos, as noções e as regras propostas não dão conta de todos os casos. Um exemplo para esse caso é que na oração **João disse que si próprio está machucado**, o NP **O João** c-comanda e está coindexado a **si próprio** satisfazendo as noções de ligação, contudo, essa é uma sentença agramatical.

Entra em cena, outro fator importante, a saber: o domínio de ligação. Para que uma anáfora exista, ela não deve apenas estar ligada, mas sim deve estar proximamente ligada. Isso significa que uma anáfora deve estar ligada em seu domínio de ligação e que este domínio por sua vez diz respeito à menor oração que o contém. Isso acontece em **João olhou-se no espelho**, onde o NP João é correferente a **se** e ambos estão contidos dentro de uma mesma oração. Em suma, uma anáfora deve estar ligada em seu domínio de ligação e esse domínio diz respeito à menor oração que o contém.

Os pronomes, por sua vez, são livres em seu domínio de ligação, o que implica dizer que, contrariamente à anáfora, o pronome não precisa ser ligado dentro do seu domínio de

ligação. Entendendo-se por ligado coindexação a um antecedente que o c-comanda. Além disso, Raposo (1992) coloca que um pronome para existir necessita de um valor referencial que se encontra ancorado no universo discursivo, ao passo que a sobrevivência da anáfora depende da existência de uma expressão lingüística capaz de lhe conferir valor referencial. Esse autor também pontua que, na GT, o pronome e a palavra que designa diretamente um elemento no universo discursivo e, por isso, é chamado *dêitico*, enquanto um pronome que adquire a referência por meio de um antecedente é chamado de pronome anafórico.

Em vista do exposto, de maneira específica, o presente trabalho pesquisa as noções de pronome e anáfora; elencando, de acordo com a divisão da GT, os pronomes pessoais e os pronomes demonstrativos, como pronomes dentro da GG e o pronome *se* como anáfora, restringindo assim o foco do estudo. Na análise, sobretudo, será trazida a tona a questão da distância entre o referente e o referido, associada às questões de processamento da referência com a memória de trabalho.

Capítulo 2

Procedimentos Metodológicos

A proposta deste capítulo é levantar questões pertinentes à metodologia que norteia a produção desta pesquisa, entendendo essa explicitação como de primordial importância para entendimento dos princípios dos quais se parte para produzi-la. Para tal, em primeiro lugar, far-se-á um esboço dos conceitos e hipóteses assumidas por essa pesquisa; logo em seguida, abordar-se-á algumas questões gerais acerca do conhecimento científico, para só então, levantar questões mais específicas, como a abordagem da pesquisa e todos os procedimentos e caracterização da pesquisa, tais como os participantes, o cenário, os instrumentos e os procedimentos empreendidos para tal.

2.1 A inquietação

Para o desenvolvimento desta pesquisa, assumiu-se como pressuposto, a partir de Jesus (2003), que ler é uma atividade cognitivo-social, só possível de ser realizada pela natureza social do sistema grafemático e cognitiva pela natureza cognitiva do homem, isto é, o fato de ele possuir uma estrutura mental capacitada para realizar essa atividade. Contudo, a despeito da importância dessa atividade para as sociedades modernas, a escola acaba por tomar, muitas vezes, o ato de ler unicamente como fonte de busca de informação (Jesus, 2005). Em vista disso, refutamos o fato de essa atividade ser concebida na escola simplesmente como forma de busca de informação, pois no ato da leitura, essa busca é, na

verdade, apenas uma de suas etapas. Dessa maneira, pontuamos ser tão errônea essa visão da escola, que para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), no teste de leitura,

Os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características. (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> acessado em 30 de outubro de 2006)

Pelo trecho supracitado, percebemos que um leitor proficiente deve não só recuperar informações, ou seja, buscá-la no texto, mas sim articular essas informações com a compreensão e interpretação do texto, sobretudo, refletindo sobre o conteúdo do texto. Além desses aspectos, o PISA avalia o letramento em leitura sob três dimensões, a saber: *a forma do material*, isto é, a leitura de textos dos diversos gêneros; *o tipo de tarefa de leitura*, abarcando as diversas habilidades cognitivas inerentes a um leitor efetivo, que envolvem, de maneira geral, a identificação e recuperação de informação para a compreensão geral do texto; *o uso para o qual o texto foi construído*, dimensão que envolve o objetivo do texto, ou seja, a diferença de uma carta pessoal e de um relatório técnico.

Para que os alunos chegassem a um bom desempenho de leitura, o que não acontece no Brasil, uma vez que os alunos brasileiros ocupam um dos últimos lugares no desempenho desses testes, a educação escolar deveria priorizar, em certa medida, a formação de leitores competentes baseados nessas três habilidades propostas pelo PISA, pois assim, os alunos estariam aptos a compreender os textos de diversas naturezas.

Enfocando o ambiente escolar, sabe-se que a leitura para o qual o foco está voltado é a leitura de caráter teórico, pois os alunos têm que compreender os conteúdos de diversas disciplinas, como Geografia, Matemática, Ciências, além de que ao chegar à universidade, a carga teórica aumenta assustadoramente. Desse modo, se os alunos, simplesmente, estiverem

aptos apenas a buscar e recuperar informações, ele não será um leitor proficiente²⁵, considera-se assim que a escola não foca o ensino de procedimentos que visem à elaboração de informação.

A partir desse traçado, temos como hipótese que ao se levar em conta que o processo de ensino, a leitura deve abarcar noções de memória de longo prazo e memória de trabalho para a retenção e elaboração do material lido, as possibilidades de desenvolvimento da leitura na escola seriam ampliadas. Assim, o empreendimento dessa pesquisa pretende investigar se o leitor (do Ensino Fundamental) estabelece uma ligação entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo na leitura de textos e se, na reocorrência da informação, eles conseguem realizar melhor a leitura, conseguindo realmente consolidar informações, o que deve ser o papel do ensino.

2.2 A abordagem

O modelo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento deste trabalho é a pesquisa experimental, para o qual devem ser feitas duas ressalvas. Para a primeira destaca-se o fato de não se atribuir aqui relações de causalidade entre o fator que facilita o desempenho e o próprio desempenho no teste qual seja a intervenção pedagógica. Além disso, também não houve aleatoriedade na escolha da população dessa pesquisa, pois o grupo foi formado a partir de turmas existentes e escolhidas, e a amostra escolhida dentro dessas turmas já existentes tendo em vista o seu desempenho no Teste Cloze (dados explicitados com maior clareza nas seções precedentes).

Poder-se-ia ter escolhido a pesquisa semi-experimental, mas como Laville (1999) mostra, o termo ‘quase’ estigmatiza o trabalho, pois soa como algo semelhante a

²⁵ Esta pesquisa, em certa medida, trabalhe com a recuperação de informação em textos escritos, entendemos que esta recuperação é essencial para a compreensão do texto do texto.

intermediário, podendo causar dúvidas quanto ao rigor metodológico. O mesmo autor distingue dados criados de dados existentes. Os primeiros seriam frutos da intervenção; já os segundos seriam frutos do processo sem intervenção.

A escolha de um método em detrimento de outro depende dos valores aos quais o pesquisador se atém na ação sobre o objeto investigado. Aqui se empreende uma pesquisa em torno dos processos de referenciação pessoal e demonstrativa e sua relação com a memória de trabalho, sendo, pois, uma pesquisa com intervenção localizada dentro das ciências humanas e que tem como base uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, caracterizando-se como uma pesquisa experimental com intervenção.

A caracterização da pesquisa como experimental interventiva tem como suporte o fato de que este processo investigativo baseia-se em uma série de dados coletados nas etapas da pesquisa; requerendo, pois, para a sua análise uma base explicativa de caráter qualitativo.

Em suma, o processo investigativo empreendido filia-se à modalidade experimental, pois por meio de um processo de intervenção, busca-se observar se há relação entre o processamento dos mecanismos referenciais e a MT em estreita relação com a MLP.

2.3 A descrição

2.3.1 Os alunos participantes

A população de uma pesquisa, segundo Atkinson (2002), é o universo total de todos os casos dos quais uma amostra é selecionada. Assim, o presente estudo toma como população os alunos da oitava série do Ensino Fundamental, momento de consolidação do processo de aprendizagem escolar, sobretudo, do processo de aprendizagem da leitura. A amostra apresenta 64 alunos que corresponde a duas turmas (A e B). O critério para a escolha dessa amostra, deveu-se basicamente a dois fatores: o fato de os alunos que encerram o ensino

fundamental (8ª. Série) estão em um momento de consolidação do processo do aprendizado da leitura, além da disponibilidade dos alunos em participar da pesquisa²⁶.

Ressalta-se que um dos procedimentos foi um questionário com os dados demográficos dos alunos e que, portanto, na análise dos dados serão apresentadas outras considerações quanto a este aspecto.

2.3.2 A pesquisadora

A pesquisadora é, atualmente, professora contratada de Língua Portuguesa e Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, embora tenha desenvolvido a maior parte dessa pesquisa unicamente como aluna bolsista da FAPEMIG. Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas no ano de 2003, período no qual foi bolsista de Iniciação Científica pela mesma instituição, pesquisando comparativamente a proficiência em leitura dos alunos do ensino fundamental com enfoque nos fatores lingüísticos que interferem na leitura.

Como já pontuado anteriormente, esta pesquisa apresenta um caráter intervencionista, uma vez que a pesquisadora esteve em contato direto com a situação enfocada (6 h/a grupo intervenção e 3h/a grupo controle) e com a amostra, tendo entrado em contato com elas somente para fins de realização da presente pesquisa.

2.3.3 O cenário

A pesquisa teve como cenário as aulas de Língua Portuguesa de uma escola da rede particular de ensino de Uberlândia-MG, cedida pela professora regente da turma que se

²⁶ Essa disponibilidade é ressaltada pelo fato de que no projeto de pesquisa o interesse era em realizar a pesquisa em escolas publicas, contudo devido à demanda de procura de estagio, dentre outras atividades que envolvem pessoas da comunidade, a pesquisa no teve como ser realizada em escolas publicas.

mostrou interessada em contribuir com tal pesquisa, pois a ela foram explicitados os objetivos que norteavam a mesma.

2.3.4 Os instrumentos e os procedimentos

Dentre os instrumentos utilizados por essa pesquisa, cita-se: o questionário misto (Anexo B), o Teste Cloze (Anexo C), e dois pré-testes (Anexos D e E). O primeiro instrumento aplicado foi o questionário misto, assim denominado por abarcar a identificação da população-alvo da pesquisa, tanto do ponto de vista demográfico quanto de algumas particularidades específicas para esta pesquisa. Visando a descoberta do nível de compreensão leitora dos alunos, foi aplicado o Teste Cloze, pois as bases teóricas desse teste (explicitadas no item 2.3.6) sugerem níveis de compreensão leitora que possibilitam ao pesquisador chegar a um grupo homogêneo tanto para o grupo controle, quanto para o grupo intervenção.

Tendo em mente que este processo investigativo tem como enfoque observar se há relação da MT com a MLP na leitura de textos escritos e que esta memória, neste caso específico, é fruto da reocorrência do texto, é que foi traçada a aplicação dos dois pré-testes diferentes e o processo de intervenção em sala de aula.

Para o exame desse processo de intervenção, elaborou-se um teste com questões abertas e outro com questões de múltipla escolha que consiste em se encontrar respostas no texto estudado.

2.3.5 O questionário informativo

No primeiro momento, foi aplicado um questionário (ver Anexo B) com o objetivo de conhecer melhor a população na qual a pesquisa foi realizada. Nele estão contidas questões

que trabalham com três variáveis diferentes, sendo que essas foram baseadas em Leffa (1996). Nas primeiras questões, trabalha-se com a variável leitor, procurando compreender melhor os aspectos que o rodeia, tais como a sua relação com o ambiente escolar, com as aulas de Língua Portuguesa e de modo mais específico a sua relação com a leitura de um modo geral. A segunda variável, a variável texto, consta apenas de duas perguntas que tinham como objetivo saber se o leitor consegue perceber se existem diferentes tipos de texto e que os textos variam em complexidade. A variável estratégia trabalha apenas com uma questão, com o propósito de identificar se o leitor considera ter domínio do papel exercido pelo pronome na leitura de textos. Essa pergunta, embora pertencente ao questionário geral, concede um parâmetro para a análise dos dados obtidos com o pré-teste de coleta de dados.

2.3.6 O Teste Cloze

O instrumento de pesquisa utilizado para encontrar, dentro da amostra escolhida, um grupo homogêneo para participar da pesquisa foi o Teste Cloze. A técnica do Cloze foi desenvolvida por Taylor (1953) como um procedimento que avalia a compreensão em leitura, a partir da seleção em um texto de aproximadamente duzentos vocábulos do qual se omite, a partir da quarta linha, o quinto vocábulo, como forma de assim diagnosticar a compreensão textual. Dessa maneira, os participantes desse tipo de teste devem, então, preencher as lacunas com o vocábulo que julgar mais adequado para o estabelecimento de um texto coerente e compreensivo.

Especificamente, para esta pesquisa, o teste foi feito a partir de um texto de cento e noventa e duas palavras, no qual omitiu-se, a partir da quarta linha, o quinto vocábulo, obtendo-se um total de 24 lacunas. O texto utilizado para o teste foi a versão da fábula ‘A

raposa e as uvas’ de Millôr Fernandes (Ver Anexo C). A escolha desse texto justifica-se pelo fato de os alunos escolhidos possuírem uma média de idade de quatorze anos. Nesse estágio do ensino escolar , é priorizado, em muitos casos, no ensino da leitura a utilização de textos narrativos, forma textual predominante no gênero fábula. Pensando, então, que em algum momento de suas vidas, os alunos já tenham visto ao menos uma versão dessa fábula, escolheu-se este texto.

Para a obtenção do resultado desse teste, foi atribuído a cada uma das lacunas (vinte e quatro lacunas) um ponto para cada palavra escrita de forma correspondente a do texto original. Destaca-se que se considerou como critério de acerto que o aluno conseguisse acertar a palavra correspondente ao texto fonte, pelo fato de que os critérios semânticos apresentados por versões mais recentes do referido teste apontarem aspectos idiossincráticos. Nesse sentido, cada aluno chegaria ao máximo de 24 escores.

A aplicação desse instrumento deu-se mediante a explicação de como proceder para responder ao teste e qual o seu objetivo na pesquisa. Logo em seguida a esta explicação, foram entregues aos estudantes a cópia que continha o texto, a partir desse momento foi então estabelecido o tempo de trinta minutos para a sua realização.

Embora já se tenha afirmado oportunamente que a avaliação dos envolvidos na pesquisa aconteceria pela quantidade de acertos obtidos no pré-teste, levantaram-se critérios para o reconhecimento do grau de proficiência dos envolvidos. Esses critérios levam em conta a porcentagem de acertos obtidos pelos participantes da pesquisa. Dessa maneira, Bormuth²⁷ *apud* Santos, Primi & Taxa (2004)

elaborou parâmetros para analisar o desempenho dos sujeitos apresentando três níveis de leitura. O nível de *frustração*, correspondente ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura, e conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. O nível *instrucional*, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto, mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém

²⁷ John R. Bormuth, pesquisador em leitura na Universidade da Califórnia, Los Angeles.

indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). Por fim, o nível *independente*, que corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão de leitura.

O parâmetro que foi utilizado então para a classificação dos participantes da pesquisa foi o proposto por Bormuth, ou seja, separou-se os envolvidos em três níveis: *frustração*, *instrucional* e *independente*: podendo, então, retirar daí o grupo para a realização efetiva da pesquisa. Com essa separação acreditou-se ser mais coerente tomar o grupo instrucional como grupo homogêneo para a pesquisa, uma vez que os alunos cujo índice de acerto se enquadrem aí necessitam de um auxílio para a compreensão leitora, daí lançou-se mão de dois processos que podem os auxiliar: a intervenção de um professor (no caso o professor pesquisador) e a re-ocorrência de textos.

2.3.7 Os critérios de avaliação

No processo investigativo, utilizamos dois instrumentos distintos: um teste de questões abertas (Ver Anexo D) e outro de questões fechadas (Ver Anexo E).

A primeira etapa consiste na aplicação de um pré-teste com dez questões abertas (ver Anexo D) referentes à leitura dos pronomes pessoais e demonstrativos presentes nele, procurando por meio dessa leitura perceber o papel da memória de trabalho no processamento dos mesmos tanto do grupo de intervenção, quanto ao grupo de controle. Passadas 48 horas da aplicação desse primeiro pré-teste, foi aplicado um pré-teste referente ao mesmo texto do primeiro, com as mesmas questões do primeiro, só que as questões não são mais abertas e sim de múltipla escolha com o objetivo de verificar se com a recorrência de um mesmo texto e perguntas o desempenho dos leitores torna-se melhor do que em uma primeira leitura; além disso, a mudança de questões abertas para fechadas se deu devido ao interesse em se verificar

o uso de questões fechadas com a presença da resposta aos olhos dos alunos pode fazer com que interpretem o texto usando estratégias metacognitivas, encontrando, dessa forma, a resposta certa.

Para que se percebesse, além do processamento dos itens referenciais no texto, a sua relação com a memória de trabalho, esta pesquisa ao selecionar no texto os pronomes pessoais e demonstrativos que constituiriam as perguntas acerca do texto, alguns critérios foram utilizados. O primeiro critério diz respeito ao fato de selecionar pronomes pessoais e demonstrativos e o segundo critério o da distância entre item referencial (pronome) e item referente (palavra, expressão ou sentença retomada pelo pronome).

O primeiro critério, ou seja, o critério de selecionar pronomes pessoais e demonstrativos, deve-se ao fato de os pronomes, assim chamados pela GT, e aqui denominados itens referencias (embora saibamos que os itens referenciais não são somente os pronomes), poderem retomar, quando pronomes pessoais, um núcleo de sintagma ou um sintagma, e quando pronomes demonstrativos, além de um núcleo ou sintagma, uma expressão, oração, ou até mesmo, partes de um texto.

Em segundo lugar, o critério da distância teve que ser considerado de extrema relevância, pois a MT “serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento.” (Izquierdo, 2002, p. 17), assim, na leitura de textos escritos, não se poderia tomar, por exemplo, um item referencial, localizado na 23ª. linha de um texto, que se referisse a um item da primeira linha do texto, já que a memória de trabalho não produz arquivos, sendo pouco provável recuperar uma informação que esteja longe daquilo que está sendo processado no momento presente.

A adoção da perspectiva da memória de trabalho para, em certa medida, explicar o processamento de itens referenciais na leitura de textos escritos, deve-se sobremaneira ao seu modo de funcionamento, pois se, no momento da leitura, o leitor vai ‘apagando’ aquilo que lê,

para que as novas palavras, sentenças ou até mesmo parágrafos (dependendo do grau de proficiência do leitor) sejam processados, é no seu funcionamento que se encontra a chave para uma das primeiras etapas do processo de leitura: a recuperação de informação. Contudo, o leitor desse trabalho pode estar se questionando sobre a afirmação feita no início desse capítulo, momento em que se afirmou que a escola prioriza a leitura como busca de informação, então, como se pesquisa um ponto que vai ao encontro dessa questão? Na realidade, utiliza-se o processamento de itens referenciais para responder a duas perguntas: há relação entre a memória de trabalho e o processamento de tais itens? A elaboração da informação de um texto por meio da re-ocorrência possibilita a criação e consolidação de MLP, facilitando assim o trabalho da MT, no sentido de que essa, busca informações, já conhecidas para processar as informações que lhe são apresentadas?

Para que fossem conseguidos dados que comprovassem ou refutassem essas hipóteses procedeu-se à aplicação dos pré-testes descritos a seguir. Vale salientar que os grupos intervenção e controle fizeram os testes e ambos estudaram o mesmo texto.

A aplicação do pré-teste ao grupo de controle se dá sem nenhuma instrução extra, além de que eles precisam ler o texto para responder às questões propostas; o que, em outras palavras, significa dizer que os alunos recebem o texto, procedem à leitura da maneira em que estão acostumados em seu cotidiano; após a leitura, é distribuída a folha com as questões referentes ao texto e, também, sem nenhuma observação e/ou intervenção da pesquisadora, os alunos respondem a elas.

Ao contrário do grupo de controle, no grupo de intervenção, antes da aplicação do pré-teste, os alunos têm uma aula com a pesquisadora, momento no qual são discutidos a importância da re-ocorrência dos textos, para que assim ao se entrar em contato com um material escrito se possa retirar dele o máximo de informações e relações possíveis, podendo dessa forma compreendê-lo. Além disso, nesta aula, também é discutido o papel dos itens

referenciais, não sob a visão metalingüística em que costuma ser ensinado durante todo o processo de aprendizagem no texto, mas sim do ponto de vista do processo de construção textual de retomadas e referências (como visto no item 2.3 do capítulo teórico) .

2.3.8 A tabulação e a análise dos dados – *sucinta descrição*

No capítulo posterior, serão apresentados os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Para tal, levou-se em conta uma base estatística para a tabulação dos dados, examinando os resultados em termos de médias e porcentagens de questões acertadas. Após a apresentação desses dados em tabelas e gráficos, passar-se-á para a interpretação desses dados; em outros termos, qual a significação dos números para a pesquisa.

Capítulo 3

Análise dos dados

3.1 Análise do questionário

Na fase inicial da pesquisa, aplicou-se um questionário informativo aos seus participantes (ver anexo B), com o objetivo de apresentar o perfil dos participantes dela. Como este foi aplicado na fase introdutória da pesquisa, os dados que aqui constam envolvem a população como um todo e não a amostra selecionada. Assim, teremos a turma A ($n=32$) e a turma B ($n=32$), lembrando que ambas as turmas são concluintes do Ensino Fundamental (equivalente a 8ª. Série). No questionário aplicado aos participantes dessa pesquisa, enfocaram-se três variáveis distintas, com base em Leffa (1996): leitor, texto e estratégia, mencionadas no item 2.3.5.

Quanto à análise da primeira variável, pode-se pontuar, primeiramente, que na população da qual foi retirada a amostra, tem-se para a turma A, 18 participantes do sexo masculino e 14 do sexo feminino, perfazendo um total de 32 participantes. Desses participantes, a idade média obtida gira em torno de 14,3 anos. Na turma B, por sua vez, tem-se 20 participantes do sexo feminino e 12 do sexo masculino, também perfazendo um total de 32 participantes. Na turma B, a idade média ficou em torno de 14,09 anos.

Caso fosse objetivo dessa pesquisa levar em conta as diferenças de sexo, poder-se-ia apontar que a diferença de gênero nas duas turmas não é significativa, uma vez que o valor de significância das duas é equivalente a 0,144, ou seja, não se encontra entre as duas turmas uma diferença significativa.

Em relação à diferença das médias das idades entre turma A e B, tem-se: 0,21 anos. Essa diferença, embora pequena, é encontrada devido à diferença do índice de repetência

entre as duas turmas. Enquanto a turma A apresentou uma média de repetência de 0,125 anos, a Turma B apresentou um nível de repetência em torno de 0,343 anos.

Analisadas as questões referentes a gênero, a idade e a reprovação, analisou-se a questão que dizia respeito ao tempo de estudo na escola em que a pesquisa foi realizada. 65% dos alunos da turma A estudam na escola entre um e dois anos e 35% dos alunos responderam que ali estudam a menos de um ano. Já na turma B, 54% dos alunos participantes estudam na escola há menos de um ano e 46% entre um e dois anos. Analisando estatisticamente as duas turmas em relação aos anos de estudo na escola, percebeu-se que não há entre elas diferença estatisticamente significativa, pois o p_valor obtido entre essa diferença foi de 0,315, o que não demarca diferença entre as duas turmas.

Outros dois pontos avaliados na variável leitor foram se ele gosta de estudar naquela escola e se ele gosta das aulas de Língua Portuguesa. Quanto à primeira pergunta, 93% dos alunos da turma A responderam gostar de estudar na escola e da turma B 81% dos alunos têm a mesma opinião, gerando um p_valor equivalente a 0,155. Já no que concerne ao fato de gostar ou não das aulas de Língua Portuguesa, obteve-se o seguinte resultado: 62% dos alunos da turma A gostam dessas aulas, enquanto 56% dos alunos da turma B afirmam ter a mesma opinião. Estatisticamente, obteve-se um p_valor de 0,799, apontando para a não diferenciação da opinião de ambas as turmas.

Na pergunta que se referia ao fato de o aluno-participante gostar ou não de ler, chegou-se aos seguintes percentuais: 59% dos alunos da turma A responderam afirmativamente a pergunta, compartilhando dessa opinião 75% da turma B. Apoiando-se em bases estatísticas, percebeu-se que essa diferença também não se constitui de maneira significativa.

Embora eles afirmem gostar de ler, na pergunta referente à periodicidade em que eles lêem livros, chegou-se aos seguintes percentuais: Turma A (3,3% lê um livro a cada semana,

3,3% um a cada 15 dias, 37% um a cada mês, 53,1% um a cada seis meses e 3,3% afirmaram ler um a cada ano) e Turma B (3,3% lêem um livro a cada semana, 9,3% lêem um livro a cada 15 dias, 43% lêem um livro a cada mês, 3,3% um a cada dois meses, 3,3% a cada seis meses e 12 % a cada dois anos.)

Além de perguntando aos alunos participantes se eles gostavam de ler, foi também questionado se eles se consideravam bons leitores. Obteve-se como resposta para essa pergunta que 28% dos alunos-participantes da turma A consideram-se bons leitores e 54% dos alunos da turma B também assim se consideram. Na análise desses dados, observou-se uma margem significativa de diferença entre essas duas turmas ($p_valor=0,022$), i.e, a turma A tem uma visão diferente da sua capacidade de leitura em relação a turma B.

Na última questão da variável leitor, os dados apontaram que os alunos-participantes vêem a relação entre memória e leitura, já que 75% e 81% dos alunos-participantes da turma A e B respectivamente afirmaram perceber tal relação.

Analizadas as questões concernentes à variável leitor, analisar-se-á a questão que levava em conta a variável texto. Nessa questão, buscou-se perceber se os alunos têm noção da diferença da leitura de textos de gêneros diferentes. A partir disso, obteve-se como resposta que na turma A 65% dos alunos notam a diferença; 6% não notam tal diferença e 29% nunca pensaram nisso. Já na turma B, 68% dos alunos disseram perceber a diferença entre um poema e um texto do livro de História; 9% disseram não perceber e 23% disseram nunca ter pensado nisso. Percentuais muito parecidos que não marcam diferença significativa entre os dados que foram encontrados.

Quanto à variável estratégia, percebeu-se pelos dados que os alunos-participantes afirmaram conseguir, às vezes, proceder à referenciação de um pronome tanto na fala quanto na escrita (62% na turma A e 68% na turma B), enquanto uma parcela dos participantes afirmou sempre proceder à referenciação (31% - turma A e 28% - turma B). O pequeno

percentual restante disse que não consegue proceder esse processamento devido a não saber identificar um item pronominal ou o seu referente.

3.2 Análise do Teste Cloze

Após analisado o questionário informativo, o objetivo desta seção é o de descrever a aplicação e compilação dos dados do Teste Cloze (Anexo C) e analisar os seus resultados.

Como apontado no capítulo anterior, o instrumento de pesquisa utilizado para encontrar, dentro da amostra escolhida, um grupo homogêneo para participar da pesquisa foi o Teste Cloze, em função da proficiência em leitura dos alunos participantes. Dessa maneira, em uma hora/aula, cada uma das turmas envolvidas na pesquisa respondeu ao Teste. Os dados, então, foram compilados de forma quantitativa, sendo que esta análise quantitativa aconteceu por meio do percentual de acertos dos alunos-participantes da pesquisa.

O teste utilizado para separar o grupo homogêneo foi o Teste Cloze e esse propõe medidas próprias para entender a compreensão em leitura. Por essa razão, apresentar a frequência dessa compreensão com base nos níveis *frustração*, *instrucional* e *independente* nos dois grupos, conforme propõe Silva e Santos (2004).

TABELA 1 : Níveis de compreensão em leitura da Turma A (grupo de controle)

Níveis	Frequência	%
Frustração	9	28,12
Instrucional	13	40,62
Independente	10	31,26
Total	32	100

TABELA 2 : Níveis de compreensão em leitura da Turma B (grupo de intervenção)

Níveis	Frequência	%
Frustração	20	63,64
Instrucional	10	30,30
Independente	2	6,06
Total	32	100

Nas duas tabelas acima, percebe-se a frequência de alunos-participantes em cada um dos grupos, ou seja, para a turma A, observa-se que a maioria dos participantes encontra-se em um nível instrucional, isto é, necessita de um acompanhamento para ter um bom desenvolvimento em leitura. Ao passo que na turma B a maioria dos alunos encontra-se em um nível frustração.

TABELA 3 : Comparação dos níveis de compreensão em leitura dos grupos de intervenção e de controle)

Níveis de compreensão leitora	Grupos		Total
	de intervenção	de controle	
Frustração	9	20	29
Instrucional	13	10	23
Independente	10	2	12
Total	32	32	64

Após chegar a um grupo homogêneo, através da aplicação de um Teste Cloze às duas turmas envolvidas na pesquisa, aplicaram-se dois testes a cada um dos grupos, sendo este o primeiro teste, constituído de dez questões abertas, analisa-se na sequência este primeiro teste.

Os procedimentos para tal análise foram os seguintes: primeiramente, tabulou-se o índice de erros e de acertos para cada uma das questões; logo em seguida, esse índice de acerto foi tabulado estatisticamente de modo que, a partir de cada amostra (12 participantes (grupo de controle) e 7 participantes (grupo de intervenção)), fosse feito um teste estatístico (Exato de Fischer), para obter o p_valor da diferença das notas em cada caso, ou seja, comparação entre os desempenhos do grupo em cada teste, ou a comparação do desempenho de cada grupo de um teste para outro . Com a obtenção do p_valor, em cada um desses casos, mede-se o grau de significância da diferença dos erros e acertos. Assim, por meio desse valor garante-se a confiabilidade dos dados obtidos.

Para a maior clareza dos dados, são apresentadas em linhas gerais a descrição de cada uma das questões e o que se esperava de cada uma, para isso, separou-se as questões em três níveis: referenciação de pronomes pessoais, referenciação de pronomes demonstrativos e referenciação de pronomes reflexivos.

A análise a seguir tem como objetivo mostrar os resultados obtidos com a aplicação dos dois pré-testes de forma que as hipóteses sejam comprovadas. Assim, pela análise dos dados obtidos com a aplicação do primeiro pré-teste aos grupos de controle e de intervenção, pretende-se perceber se há relação da MT e os processamentos de mecanismos referenciais em textos escritos, além de observar se o grupo de intervenção teve um melhor desempenho em relação ao grupo de controle. Já com a análise comparativa dos dois testes e dois grupos, pretende-se observar se o grupo de controle, após a re-ocorrência do texto, conseguiu obter

um melhor desempenho no segundo teste; além de com isso, pode-se comprovar que há relação entre a MLP e a MT.

3.3 Análise dos dados obtidos com o pré-teste 1

3.3.1 Análise das questões referentes aos pronomes pessoais

Nesta parte, analisar-se-á as seis questões referentes aos pronomes pessoais.

3.3.1.1 Análise da questão 1:

Na questão 1, como nas demais seis questões que serão apresentadas nesta seção, analisa-se a capacidade de retomada de elementos em relação a um item referencial, tomando memória de trabalho como o principal mecanismo responsável por permitir que a referência seja efetuada. Para tal, tomou-se como parâmetro de retomada, no máximo, três linhas acima do item referencial.

Nesta questão, de maneira específica, a sentença: *‘De cima de um galho, bem segura, cumprimentou-a’*, o item sublinhado tem o seu referente localizado duas sentenças acima dele. Assim, busca-se perceber se os alunos dos dois grupos que compõem a amostra conseguem fazer esta retomada. O resultado obtido com a aplicação desse teste está exposto na tabela abaixo:

TABELA 4 : Dados teste 1 – Q1

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	7	3	10
Erros	0	9	9
Amostra	7	12	19

p_valor: 0,03

Pela tabela acima, percebe-se que, na aplicação do teste, os alunos do grupo de intervenção conseguiram, no processamento da referência pessoal, um melhor desempenho do que o grupo de controle. Chegou-se a esse resultado, tomando como referência o $p_valor = 0,03$, que aponta as diferenças entre erros e acertos dos dois grupos no teste 1 como sendo significativas.

Ressalta-se que nessa questão, a retomada estava a duas linhas acima do item referencial.

3.3.1.2 Análise da questão 2:

Na segunda questão, o referente para *ela* em ‘-Quem está aí? resmungou ela.’, localizava-se na linha anterior a esta sentença. Esse referente retomava, na superfície textual, o sintagma nominal *a fera*. Assim, pela análise estatística tem-se:

TABELA 5: Dados teste 1 – Q2

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	5	1	6
Erros	2	11	13
Amostra	7	12	19

p_valor: 0,009

Pela tabela acima, observou-se que os participantes do grupo de intervenção apresentaram um melhor desempenho se comparados com os do outro grupo, obtendo um índice de acerto superior à do grupo de controle. Esse índice de acerto superior associado à obtenção de um p_valor baixo, a saber, 0,009; isso indica que a diferença na consecução da tarefa pelos dois grupos é uma diferença significativa.

3.3.1.2 Análise da questão 3:

Na terceira questão, relativa ao processamento de itens referenciais pronominais pessoais, novamente apresentou-se o elemento referente (*o curupira*) localizado uma linha acima do item referencial *o*, na sentença: “*A onça logo o reconheceu e perguntou sem muito entusiasmo:*”. Nesta questão, percebeu-se que não houve uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo de controle e o grupo de intervenção, como se pode ver na tabela abaixo:

TABELA 6: Dados teste 1 – Q3

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	7	11	18
Erros	0	1	1
Amostra	7	12	19

p_valor: 1

A tabela – aponta que o grupo de intervenção em sua totalidade e o grupo de controle em sua quase totalidade conseguiram realizar a tarefa de proceder a referenciação de um item

pronominal pessoal na distância de uma linha (referente – referido), não acentuando, dessa forma, uma diferença relevante entre os dois grupos em análise.

3.3.1.3 Análise da questão 4:

Na quarta questão, esperava-se que participantes dos dois grupos fizessem a retomada de um único item referencial, em duas sentenças distintas, a saber: ‘ – *Onde conseguiu caçá-lo?*’ e ‘*Ali no pasto. Foi difícil pegá-lo.*’. A primeira sentença localiza-se, no texto, uma linha abaixo do item referente, enquanto a segunda duas linhas abaixo.

TABELA 7: Dados teste 1 – Q4

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	3	0	3
Erros	4	12	16
Amostra	7	12	19
p_valor: 0,036			

Os dados ilustrados na tabela acima demonstram que houve uma diferença estatisticamente significativa ($p_valor=0,036$) entre os dois grupos. Embora encontremos essa diferença significativa, caso sejam observados com cuidado os dados, perceber-se-á que o desempenho do grupo intervenção não chega à metade do índice de acertos e o grupo de controle não consegue de maneira alguma desempenhar a tarefa. Esse fato demonstra que o excesso de informações prejudica o processamento na MT. Ressaltando-se que esse excesso de informação deve-se a existência de um mesmo referente na voz de diferentes personagens, o que, por sua vez, pode ser um dificultador para o leitor em formação no momento do processamento de tais mecanismos referenciais.

3.3.1.4 Análise da questão 6:

TABELA 8: Dados teste 1 – Q6

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	7	5	12
Erros	0	7	7
Amostra	7	12	19

p_valor: 0,01

Quanto ao processamento de um item referencial na mesma linha do texto, percebeu-se no desempenho dos dois grupos, uma diferença estatisticamente significativa (p_valor: 0,01). Desse modo, em ‘*Quero dar uma lição nele.*’, a totalidade dos alunos do grupo intervenção conseguiu processar a referência (nele = caçador), enquanto menos da metade dos alunos do grupo controle o fez.

3.3.1.5 Análise da questão 9:

TABELA 9: Dados teste 1 – Q9

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	0	0	0
Erros	7	12	19
Amostra	7	12	19

p_valor: 1

Na tabela acima, pode-se perceber que a diferença apresentada no desempenho dos grupos de intervenção e de controle é nula, devido ao fato de nenhum dos grupos ter alcançado média, ou seja, nenhum dos participantes dos dois grupos conseguiu processar o item referente (reflexivo) a “*Lembraram-se então do curupira que não aparecia por ali.*” Isso

pode ser explicado pelo fato de que a referência para o item *se* não está em um único sintagma, mas disseminado no parágrafo anterior, pois retoma *Maracujá* e *os*(=*os pequenos*).

3.3.1.6 Análise da questão 10:

TABELA 10: Dados teste 1 – Q10

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	7	5	12
Erros	0	7	7
Amostra	7	12	19

p_valor: 0,01

Na tabela acima, pode-se perceber que a diferença apresentada pelos grupos de intervenção e de controle é estatisticamente significativa. Essa diferença permite afirmar que o processamento realizado pelo grupo de intervenção é superior ao grupo de controle.

3.3.2 Análise das questões referentes aos pronomes demonstrativos

Nesta seção, analisar-se-á o processamento de informações relativas aos pronomes demonstrativos.

3.3.2.1 Análise da questão 5

Quanto ao processamento de itens referenciais demonstrativos, percebeu-se na questão 5 que houve uma diferença significativa entre o desempenho dos grupos de controle e de intervenção ilustrado na tabela abaixo:

TABELA 11: Dados teste 1 – Q5

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	4	5	9
Erros	3	7	10
Amostra	7	12	19

p_valor: 0,64

O processamento do item *este* na sentença, ‘(...) *mas para variar este mesmo serve.*’, foi realizada de maneira satisfatória pelo grupo intervenção, pois o índice de acertos desse grupo está acima de 50%, enquanto a média de acertos do grupo controle ficou abaixo desse índice. Levando em conta a análise estatística, percebeu-se que a diferença entre o desempenho dos dois grupos não é estatisticamente relevante (p_valor: 0,64).

3.3.2.2 Análise da questão 7

TABELA 12: Dados teste 1 – Q7

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	5	2	7
Erros	2	10	12
Amostra	7	12	19

p_valor: 0,044

Nesta questão, percebeu-se uma diferença significativa de desempenho entre os dois grupos, uma vez que uma parcela pequena dos participantes do grupo de controle conseguiu efetuar o processamento do item *esta* na passagem “Foi a esta altura da conversa que, inesperadamente, saíram das moitas escuras três tochas de fogo que investiram sobre a onça”, enquanto mais da metade dos participantes do grupo de intervenção não o conseguiu.

3.3.2.3 Análise da questão 8

TABELA 13: Dados teste 1 – Q8

	Grupo de intervenção	Grupo de controle	Total
Acertos	3	1	4
Erros	4	11	15
Amostra	7	12	19
p_valor: 0,01			

Como pode ser notado na tabela acima, a diferença entre os dois grupos se apresentou estatisticamente significativa ($p_valor=0,01$). Embora nenhum dos dois grupos tenha conseguido alcançar um índice satisfatório na consecução da tarefa, ou seja, encontrar o referente para o pronome demonstrativo *aquelas* na sentença ‘O bicho meio tonto com *aquelas* luzes tão fortes.’; ainda assim o grupo de intervenção esteve melhor. Nesse caso, tem-se o referente na terceira linha acima do item pronominal, como pode ser visto no anexo --.

Encerradas as análises dos dados obtidos com a aplicação do teste 1, passar-se-á a analisar os dados referentes à aplicação do teste 2.

3.4 Análise dos dados obtidos com o pré-teste 2

Nesta seção serão analisados os dados obtidos nos grupos de intervenção e de controle em relação à aplicação ao teste 2. Espera-se encontrar uma diferença no índice de acertos dos dois grupos, porque a aplicação do teste 2 só ocorreu após quarenta e oito horas da aplicação do primeiro teste, ou seja, esta situação está relacionada à re-ocorrência do texto aos quais as perguntas faziam referência.

Nas questões aqui analisadas far-se-á a relação da MT com a MLP, uma vez que os alunos dos dois grupos já haviam lido o texto ao qual as questões dizem respeito. Desse modo, acredita-se que as informações referentes a este texto já façam parte da MLP desse aluno, o que deveria implicar uma melhoria no desempenho da MT no momento do processamento dos itens referenciais.

Para tal fim, será feita a comparação entre o desempenho de cada grupo separadamente, pois só esta comparação poderá dar a medida de um crescimento no desempenho no processamento dos mecanismos de referenciação.

3.4.1 Análise das questões referentes aos pronomes pessoais

3.4.1.1 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 1

Tabela 14: Comparação teste 1 e 2 – Q1 (grupo de intervenção)

	Grupo de intervenção		Total
	Teste 1	Teste 2	
Acertos	7	6	13
Erros	0	1	1
Amostra	7	7	14

p_valor: 1

Tabela 15: Comparação teste 1 e 2 – Q1 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	3	10	13
Erros	9	2	11
Amostra	12	12	24

p_valor: 0,012

Pelos dados ilustrados nas tabelas acima, percebe-se que o grupo de intervenção apresentou um crescimento visível na realização do primeiro teste para o segundo. Pode-se pontuar que a diferença entre um teste e outro para o grupo de intervenção não foi significativa, pois o p_valor do desempenho comparativo entre os testes do grupo de intervenção ficou em torno de 1. Já para o grupo controle, a diferença foi significativa, pois a diferença de desempenho gerou um p_valor de 0,012. Esses valores mostram que houve um crescimento em relação ao desempenho do primeiro para o segundo teste, no grupo controle, já esta diferença em relação ao grupo intervenção não se repete, porque o índice de acerto no primeiro teste já havia sido de 100%, ou seja, sete de sete alunos conseguiram processar o que havia sido pedido.

3.4.1.2 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 2

Tabela 16: Comparação teste 1 e 2 – Q2 (grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	5	5	10
Erros	2	2	4
Amostra	7	7	14

p-valor: 1

Tabela 17: Comparação teste 1 e 2 – Q2 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	1	4	5
Erros	11	8	19
Amostra	12	12	24

p-valor:0,31

Os dados apresentados nas tabelas – e – mostram que em ambos os grupos o crescimento estatisticamente não foi significativo. Esse fato é corroborado pelo valor de significância em cada um dos casos: 1 para o grupo intervenção e 0,31 para o grupo controle.

Atentando-se para o índice de erros e acertos em ambas as tabelas, fica claro que o grupo de intervenção manteve o seu índice de aproveitamento no processamento dos itens referenciais pronominais (i.e cinco alunos no primeiro teste e cinco também no segundo). Diferente do grupo de controle que, passou de um acerto no primeiro teste para quatro no segundo teste. Assim, para o grupo de controle, embora o valor de significância não tenha se configurado estatisticamente significativo, percebeu-se um crescimento no desempenho do grupo de um teste para outro.

3.4.1.3 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 3

Tabela 18: Comparação teste 1 e 2 – Q3 (grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	7	7	14
Erros	0	0	0
Amostra	7	7	14

p-valor: 1

Tabela 19: Comparação teste 1 e 2 – Q3 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	11	12	23
Erros	1	0	1
Amostra	12	12	24
p-valor: 1			

Na análise da questão 3, não se nota diferença entre o grupo de intervenção e o grupo de controle.

Nos dados do grupo de intervenção, não se percebeu nenhuma evolução do primeiro para o segundo teste, uma vez que no primeiro teste a média de acertos já equivalia a 100%. Essa média manteve-se constante para o segundo teste, o que não aponta nenhuma diferença (p_valor: 1).

Os dados do grupo de controle, semelhante ao grupo de intervenção, não apontaram uma diferença do primeiro para o segundo teste. No primeiro teste, 11 dos 12 participantes conseguiram realizar o processamento. Já no segundo teste, notou-se que 12 dos 12 participantes conseguiram realizar o processamento. O p_valor igual a 1 é sinônimo de uma diferença não significativa entre os testes. Em síntese, estatisticamente não há disparidade significativa entre o primeiro e o segundo teste.

3.4.1.4 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 4

No que concerne à questão 4, percebe-se, como pode ser visto abaixo, que não houve uma diferença estatisticamente significativa nos resultados do grupo de intervenção, embora isso não se aplique ao grupo de controle.

Tabela 20: Comparação teste 1 e 2 – Q4 (grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	3	3	6
Erros	4	4	8
Amostra	7	7	14

p-valor: 1

Tabela 21: Comparação teste 1 e 2 – Q4 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	0	5	5
Erros	12	7	19
Amostra	12	12	24

p_valor: 0,037

A diferença entre o desempenho nos dois testes pelo grupo intervenção não foi significativa, uma vez que o valor de significância do índice de erros e de acertos é 1. Quanto ao grupo de controle, percebe-se que os participantes realizam a tarefa de processar corretamente os dois itens referenciais o que se reflete no nível de significância, a saber, 0,037.

3.4.1.5 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 6

No que se refere à questão 6, de acordo com as tabelas abaixo, em nenhum dos grupos foi visualizado uma diferença significativa entre os testes aplicados.

Tabela 22: Comparação teste 1 e 2 – Q6 (grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	7	7	14
Erros	0	0	14
Amostra	7	7	14

p_valor: 1

Tabela 23: Comparação teste 1 e 2 – Q6 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	5	9	14
Erros	7	3	10
Amostra	12	12	24

p_valor: 0, 213

De maneira específica, quanto ao grupo de intervenção, destaca-se que não foi verificado uma diferença significava (p_valor: 1), pois no primeiro teste, os participantes já haviam chegado à média total (1), não podendo assim, conseguir um melhor desempenho que esse.

Já nos testes aplicados ao grupo controle, percebeu-se uma pequena diferença no índice de erros e acertos, embora essa não possa ser considerada significativa (p_valor: 0,123). Acredita-se que o crescimento verificado em relação à aplicação dos dois testes não demarcou um crescimento relevante do primeiro para o segundo teste, em ambos os grupos.

3.4.1.6 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 9

Tabela 24: Comparação teste 1 e 2 – Q9(grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	7	5	12
Erros	0	2	2
Amostra	7	7	14

p_valor: 0,461

Tabela 25: Comparação teste 1 e 2 – Q9 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	0	9	9
Erros	12	3	15
Amostra	12	12	24

p-valor: 0,003

Na questão 9, perceberam-se crescimentos visíveis em relação ao processamento de itens referenciais pronominais pessoais no grupo de controle e não no grupo de intervenção.

Analisando com detalhes os dados do grupo de intervenção, nota-se o p_valor igual a 0,461 . Esse dado revela que não há uma diferença significativa entre o processamento de itens referenciais do teste 1 para o teste 2, até mesmo porque este grupo havia chegado à totalidade de acertos no primeiro teste.

Na análise do desempenho do grupo de controle, percebe-se que há uma diferença entre o desempenho dos participantes nos dois testes. Diferentemente do grupo de intervenção, o p_valor obtido pelo grupo de controle aponta, estatisticamente, uma diferença significativa (p_valor = 0,003). Essa diferença significativa sinaliza-se que a re-ocorrência de um texto pode melhorar a sua compreensão.

3.4.1.7 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 10

Tabela 26: Comparação teste 1 e 2 – Q10 (grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	7	5	12
Erros	0	2	2
Amostra	7	7	14

p_valor: 0,461

Tabela 27: Comparação teste 1 e 2 – Q10 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	5	12	17
Erros	7	0	11
Amostra	12	12	24

p_valor: 0,004

Observando os dados obtidos pelos participantes dos grupos de intervenção e de controle, percebe-se que o desempenho do primeiro grupo não apresenta uma diferença estatisticamente significativa. Assim, o desempenho dos participantes do grupo de intervenção não apresenta um crescimento visível no segundo teste, em relação ao primeiro. Já o desempenho do grupo de controle aponta uma diferença estatística altamente significativa, pois há diferença entre o índice de erros e acertos, implicando um p_valor igual a 0,004.

3.4.2 Análise referente aos pronomes demonstrativos

Nessa seção serão analisadas as questões referentes ao processamento de itens referenciais demonstrativos.

3.4.2.1 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 5

Tabela 28: Comparação teste 1 e 2 – Q5 (grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	4	5	9
Erros	3	2	5
Amostra	7	7	14
p-valor 1			

Tabela 29: Comparação teste 1 e 2 – Q5 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	5	9	14
Erros	7	3	10
Amostra	12	12	24
p_valor: 0,213			

Na comparação do desempenho dos participantes da pesquisa em relação ao processamento dos itens referenciais pronominais demonstrativos, constata-se que, tanto no grupo de intervenção quanto no grupo controle, não foi verificado um crescimento estatisticamente significativo.

No caso do grupo de intervenção, no teste dois o crescimento não foi significativo, pois o número de participantes que obteve um índice de acertos o saltou de 4 (teste 1) para 5 (teste2).

No grupo controle, embora o crescimento verificado também não tenha sido estatisticamente expressivo em relação ao teste 1 ($p_{\text{valor}} = 0,213$); pode-se afirmar que, com a re-ocorrência de textos, há uma melhora do processamento de itens referenciais, pois o índice de acerto saltou de cinco participantes no teste 1 para nove participantes no teste 2.

3.4.2.2 Análise comparativa dos dados obtidos com a questão 8

Tabela 30: Comparação teste 1 e 2 – Q8 (grupo de intervenção)

Grupo de intervenção			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	3	6	9
Erros	4	1	5
Amostra	7	7	13
p_valor: 0,265			

Tabela 31: Comparação teste 1 e 2 – Q8 (grupo de controle)

Grupo de controle			
	Teste 1	Teste 2	Total
Acertos	5	12	17
Erros	7	0	11
Amostra	12	12	24
p-valor: 0,004			

No grupo de intervenção, nota-se que não há uma diferença significativa em relação ao desempenho dos participantes na comparação entre o primeiro e o segundo teste, pois, a partir

dos dados, chegou-se a um p_valor 0,265. No grupo de controle, entretanto, chegou-se a uma diferença significativa (p_valor : 0,004).

3.5 Discussão dos dados

Como pode se ver, até o presente momento, preocupou-se em analisar os testes aplicados aos alunos-participantes da pesquisa. Em um primeiro momento, analisou-se o questionário informativo (ver apêndice B) e com tal análise, percebeu-se que os alunos participantes têm sua faixa etária média de 14 anos e que a diferença entre os participantes do sexo masculino e feminino não é significativa.

Além dos aspectos faixa etária e gênero, o questionário informativo no que tange à variável leitor, buscou compreender qual o relacionamento dos alunos participantes com o ambiente escolar (escola e aulas de português), observando que em sua maioria os alunos gostam de estudar na escola e gostam das aulas de Língua Portuguesa. Com esses resultados, o processo de ensino/aprendizagem está corroborado pela motivação, ou seja, os alunos-participantes desta pesquisa estudam em um ambiente em que eles consideram bom por algum motivo não pesquisado, mas o prazer em estar tanto no ambiente escolar, quanto nas aulas de Língua Portuguesa fazem o aprendiz ficar mais propenso a ter um melhor desempenho escolar.

Ainda no que tange à variável leitor, pode-se citar o relacionamento dos participantes com a leitura, ou seja, se gostam ou não de ler, se consideram-se bons leitores e com qual periodicidade lêem livros. Na resposta à primeira questão relacionada à variável leitor (Apêndice B), os participantes em sua maioria responderam gostar de ler, embora não se considerando bons leitores, nem tendo lido livros com uma certa periodicidade. Contudo, pode-se apontar que o percentual baixo no que diz respeito à leitura de livros deve-se à

invasão dos novos gêneros textuais, principalmente virtuais, a que eles estão expostos. Já quanto a serem ou não bons leitores, pode-se pontuar que os alunos-participantes têm uma visão crítica a respeito de sua proficiência, já que houve uma discrepância no resultado de uma turma para a outra. Essa discrepância é percebida pelo fato de os alunos da turma A, em termos de percentual, não se vêem como bons leitores e um pouco mais da metade dos alunos da turma B já se vêem como bons leitores. Esse olhar crítico da turma A diferentemente da turma B marca uma diferença significativa de opinião entre elas. Daí, com base no teste Cloze, ter-se elegido a turma A para grupo de controle e turma B para o grupo de intervenção, podendo-se perceber através dos dados a sua real condição no processamento da leitura.

Em termos da relação entre memória e leitura, que é o enfoque dessa pesquisa, obteve-se como resposta dos alunos-participantes que eles percebem a existência dessa relação.

Ao mudar-se a variável, isto é, ao focar-se a variável texto, percebeu-se pelos dados obtidos que a maioria dos alunos das duas turmas afirmou conseguir perceber a diferença entre diferentes tipos/gêneros de textos do seu contexto escolar, embora, segundo nos afirma Colomer & Camps (2002), o ambiente escolar pressupõe que os alunos tenham domínio para a leitura de textos informativos; em contrapartida o que acontece é uma excessiva análise de textos descritivos, narrativos e poéticos com mínimas incursões acerca de textos informativos, por exemplo.

Por fim, na variável estratégia, grande parte dos alunos respondeu ser, às vezes, capaz de proceder à referenciação de um pronome, demonstrando sua consciência a respeito daquilo que efetivamente faz no momento do processamento textual. É interessante notar que o percentual de alunos que deu essa resposta não contradiz o percentual de alunos que afirmou não ser bons leitores.

Além do questionário informativo, baseado em Leffa (1996), aplicou-se na fase introdutória da pesquisa o Teste Cloze (conforme Anexo C). A aplicação desse teste teve como princípio norteador medir o grau de proficiência em leitura dos alunos-participantes das duas turmas. A partir dele, percebeu-se que o maior percentual de alunos encontravam-se em um nível de frustração e instrucional, somente uma pequena parcela encontrava-se em um nível independente.

Com a aplicação do Teste Cloze, as seguintes observações devem ser feitas: levando-se em conta que a maior parte dos alunos participantes se enquadra no nível instrucional e, por isso, estão em processo de tornarem-se leitores competentes, optou-se por tomar esse grupo como homogêneo para a aplicação dos testes. Assim, a partir da aplicação dos testes um e dois (respectivamente anexos D e E) associada a um processo de intervenção e a re-ocorrência de um texto apontaria se há ou não relação dos processos de referenciação pronominal na leitura de textos escritos com a memória de trabalho.

Considerando a aplicação dos dois testes, algumas observações podem ser feitas. No primeiro teste aplicado aos grupos de intervenção e de controle, identificou-se, na comparação do desempenho dos dois grupos, uma diferença significativa em oito das dez questões referentes ao texto. Esse resultado mostra que o processo de intervenção parece eficaz para uma melhor compreensão de um texto, pois “os objetivos da leitura determinam a forma em que o leitor se situa frente a ela e controla a consecução de seu objetivo, isto é, a compreensão do texto.” (SOLÉ, 1998, p. 92). O processo de intervenção, de maneira específica nesta pesquisa, ocorreu em uma hora/aula dedicada à identificação dos processos de referenciação na superfície de um texto escrito, além de antes da aplicação do teste terem sido explicitados os objetivos da compreensão do texto: buscar processar os itens referenciais destacados nas questões e a relação que há entre o processamento de tais itens e a memória de trabalho.

Quanto à relação entre a memória de trabalho e o processamento dos itens referenciais, pode-se afirmar, com base na análise de cada uma das questões que há sim esta relação. Em primeiro lugar, nas questões de referência pessoal em que foi satisfeito o critério de no máximo de três linhas de distância entre o item referente e referido, o processamento dos itens referenciais foi realizado com sucesso pelo grupo intervenção, pois já havia internalizado em sua MLP os mecanismos/regras para proceder tal processamento. Verificou-se, entretanto, que, na questão quatro isso não acontece, tanto no grupo intervenção, quanto no grupo controle, devido ao fato de se ter pedido a referência para dois itens ao mesmo tempo. Embora o referido fosse o mesmo para ambos, percebeu-se que o processamento nos dois grupos não foi satisfatório, marcando assim uma diferença não significativa estatisticamente.

Em segundo lugar, destaca-se que em todas as questões que apresentavam a referenciação de pronomes demonstrativos houve um baixo índice de aproveitamento nos grupos intervenção e controle. Isso se deu, porque é papel dos demonstrativos na superfície textual referirem-se não a uma única palavra ou a um único sintagma como os pronomes pessoais, mas sim a uma expressão, a uma frase, a um período ou a parte do texto. Desse modo, esse excesso de informação não pode ser trabalhado com tanta agilidade pela MT, uma vez que, segundo Sternberg (2000), é papel dela relacionar as novas informações às representações da MLP, ou seja, por ser seu papel relacionar, não pode manter ativados vários pontos sem que haja prejuízo ao processamento de novas informações.

As evidências obtidas com a comparação dos resultados do segundo teste (aplicado após 48h da aplicação do primeiro) em relação ao primeiro mostram que há uma melhora significativa no desempenho do processamento de itens referenciais pelo grupo de controle. Essa evidência mostra a relação existente entre a MT e a MLP, explicitada na literatura com os seguintes argumentos

Ao contrário dos computadores, entretanto, a mente humana não se especializa em computações de alta velocidade de inúmeras combinações possíveis. Os limites de nossa memória de trabalho proíbem-nos de considerar mais do que apenas algumas operações possíveis em certa época. Newell e Simon reconheceram esses limites e observaram que os humanos devem usar alguns tipos de atalhos mentais para resolver os problemas. Esses atalhos mentais são denominados heurísticas – estratégias informais, intuitivas e especulativas que, às vezes, levam a uma solução eficaz (...) Se armazenarmos na memória de longo prazo diversas heurísticas simples, que podemos aplicar a uma variedade de problemas, diminuímos o encargo de nossa memória de trabalho, de limitada capacidade. (Sternberg, 2000, p. 311)

A evolução do desempenho do grupo de controle do primeiro para o segundo teste, demonstra que o armazenamento de informações na MLP facilita o processamento da MT, nas palavras de Sternberg diminui o encargo da MT.

No grupo de intervenção, não foi perceptível a evolução do teste 1 para o teste 2 e isso se explica devido ao bom desempenho já encontrado no primeiro teste. Assim, a diferença encontrada no desempenho do segundo teste não pode ser considerada estatisticamente significativa.

A separação em grupo de intervenção e de controle explica-se pelo fato de se procurar perceber se a abordagem a respeito dos processos de referenciação pode funcionar como uma variável para o melhor desempenho do processamento dos itens referenciais na leitura, apesar de alguns autores assumirem que o problema do ensino da leitura não tenha relação com o método e sim com a conceitualização do processo de leitura (SOLÉ, 1998, p.33,). Além disso, a leitura é um processo de natureza institucional, ou seja, primordialmente o seu aprendizado acontece na escola; dessa maneira, a intervenção para sanar possíveis falhas deve também acontecer nesse ambiente.

A abordagem, mencionada logo acima, diz respeito a tratar os processos de referenciação como constitutivos do texto e não como uma mera função gramatical, como propõem os estudos metalingüísticos. Tendo isso em mente, foi ministrada uma aula aos alunos-participantes do grupo intervenção abordando os pronomes como palavras responsáveis para constituírem o processo de referenciação. Para isso, foi trabalhado um texto narrativo em termos do qual se discutiu, a presença de palavras que eles mesmos julgassem

referir a outros termos. Tudo isso também foi abordado em questões parecidas com as dos testes. Já ao grupo de controle não foi ministrada nenhuma aula, os alunos fizeram os dois testes somente com os conhecimentos que eles tinham a respeito do assunto.

Quanto ao grupo de intervenção, deve-se acrescentar que antes da aplicação dos testes, foi informado aos seus participantes que se tratava de um teste de memória, ao passo que ao grupo de controle nenhuma informação além das contidas nas folhas de perguntas foi repassada. Daí, perceber-se, nos dados obtidos, uma diferença de desempenho entre os dois grupos.

Pensando na relação existente entre MLP, MT proposta por Badelley (2000), (2002), processos de referenciação e processo de intervenção, pode-se dizer que o este último leva o leitor a formar, de acordo com Sternberg(2000), alternativas heurísticas para processar um texto, criando assim estratégias que facilitem tal processamento; além disso, a re-ocorrência faz com que a MT processe melhor os itens referenciais, pois já houve a consolidação de informações na MLP e como esta está em relação com a MT, o processo é facilitado.

É trabalhando com essas evidências que o processo de ensino deve ser entendido, pois o que é o ensino senão a intervenção que procura consolidar as informações na MLP! Essa consolidação, no contexto escolar, é facilitada por meio de uma leitura elaborada (JESUS, 2003), isto é, a leitura que exige do leitor uma compreensão e re-ocorrência para consolidar as informações na MLP.

Considerações Finais

No término deste trabalho, buscar-se-á uma retomada dos pontos principais tratados em cada um dos capítulos desenvolvidos de forma a relacionar a questão investigada com as questões teórico-metodológicas eleitas para a consecução do trabalho.

No capítulo introdutório a preocupação foi em descrever a leitura sob dois aspectos: o escolar e o cognitivo.

Tomar a leitura sob o aspecto escolar implica em dizer que ela é uma atividade responsável pela inserção social, uma vez que é no ambiente escolar que os alunos têm acesso ao mundo letrado, em outras palavras, ao uso social da língua. Em geral, é na escola que se aprende a ler e escrever. Contudo, no Brasil, os resultados de pesquisas realizadas por órgãos internacionais e nacionais têm apontado uma fragilidade na leitura realizada por alunos que ali estudam. Diante do fracasso dos alunos das escolas brasileiras, pode-se afirmar que esta está diante de um grande desafio: formar leitores que sejam aptos a compreender os textos de diversas tipologias e gêneros que circulam na sociedade.

A crise do ensino da Língua Portuguesa e de outros conteúdos também fez com que o governo oportunizasse a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais(1998) que no caso do ensino do português prioriza as habilidades de leitura e escrita. Ao fazer isso há uma delimitação para a compreensão do processo da leitura, pois ela passa a ser concebida sob a ótica da cognição. Essa opção justifica-se pelo avanço da Psicolinguística e das Ciências Cognitivas nas últimas décadas.

Além do ponto de vista cognitivo estar associado à opção do ensino de leitura proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), este documento foi mencionado na introdução como uma justificativa para marcar a opção teórico-metodológica deste trabalho: tratar a leitura do ponto de vista cognitivo. A opção demarcada deve-se basicamente a dois

aspectos, a saber: a quase ausência de pesquisas com tal enfoque na comunidade científica brasileira e aos avanços das ciências cognitivas e neurociências, possibilitando um diálogo interdisciplinar para entender questões de leitura, pois o ato de ler

é antes de tudo um ato de raciocínio,, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionado pelo texto e pelos conhecimentos do leitor, ao mesmo tempo, iniciar uma série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER, 2002, p. 31-32)

Essa passagem acentua com propriedade o que significa optar por tratar a leitura como um ato cognitivo, isto é, levar em conta questões de percepção, memória, raciocínio que possibilitem um monitoramento da interpretação da informação veiculada pelo texto escrito. Devido a tal opção, o referencial teórico constitui-se interdisciplinar, associando questões da teoria da leitura, ciências cognitivas e neurociência, além dos processos de referencição.

Na parte teórica dedicada à teoria da leitura, buscou-se fazer um levantamento teórico da sua evolução com base em Alexander e Fox (2004) para somente no momento seguinte associá-la a seus reflexos no Brasil.

Alexander e Fox (2004) concebem a teoria da leitura, nos últimos cinquenta anos, sob três diferentes enfoques: fisiológico, psicológico e sociológico. Esses enfoques refletem-se em cinco paradigmas de aprendizagem da leitura: aprendizagem condicionada, aprendizagem natural, processamento de dados, aprendizagem sócio-cultural e aprendizagem engajada.

A aprendizagem condicionada apresenta o enfoque fisiológico, pois está voltada para questões meramente perceptuais intimamente ligadas ao estímulo-resposta. Os outros dois paradigmas de aprendizagem (natural e processamentos de dados) voltam-se para o aspecto psicológico. Já o paradigma sócio-cultural caracteriza-se pelo enfoque sociológico, prevalecendo da metade da década de oitenta até a metade da década de noventa do século passado, período a partir do qual emerge o paradigma da aprendizagem engajada, cujo

enfoque é multidimensional, uma vez que as questões fisio, psico e sociológicas aparecem conjugadas. Dentro desse contexto, de certa maneira, que a leitura seja concebida sob um único olhar. Contudo, do ponto de vista da pesquisa em leitura, entendê-la assim é uma tarefa complexa, pois trabalhar com muitas variáveis implicará, em vários casos, em problemas metodológicos. Essa afirmação tanto é verdadeira que, no Brasil, a opção por compreender a leitura como um ato unicamente social é predominante na pesquisa em leitura no Brasil. Contudo, assumir uma posição cognitivista como é o caso da presente pesquisa implica em escolhas teórico-metodológicas.

Quanto às escolhas teóricas, optou-se por fazer um levantamento em relação ao funcionamento da memória e às teorias lingüísticas que tratam dos processos de referenciação. Para isso, em um primeiro momento foram apresentados os modelos de memória existentes enfocando o conceito de memória de longo prazo e memória de trabalho. O enfoque dado à memória nesta pesquisa deve-se ao fato de que ela relacionar-se intimamente com o ensino, uma vez que é por meio dele que formamos conhecimento e a formação desse conhecimento passa pela memória.

Escolheu-se para fins de pesquisa o modelo de MT proposto por Badelley (2000), uma vez que esse propõe a existência da relação entre os sistemas fluidos (memórias temporárias) e os sistemas cristalizados (memória de longo prazo). Nessa perspectiva, concebeu-se como memórias temporárias a leitura de um texto e como sistema cristalizado o conhecimento lingüístico do falante e todas as informações relevantes ao processamento do texto que estavam presentes na MLP ou que foram formadas. Elegeu-se o processamento dos mecanismos de referenciação para testar, por assim dizer, o conhecimento lingüístico do falante e sua relação com os sistemas fluidos e cristalizados, ou seja, respectivamente as informações processadas *on-line* pelo cérebro e as informações que ali estão armazenadas em forma de MLP.

Na delimitação do referencial teórico, optou-se também por fazer um levantamento dos processos de referenciação no âmbito da Lingüística. Como apontado inicialmente neste trabalho, as preocupações estão voltadas para dois eixos centrais: a normatização do uso dos itens pronominais referenciais e o levantamento de mecanismos de produção textual ou de entendimento desses como mecanismos coesivos. Assim, não há uma preocupação em tomar o processo de referenciação como essencial no processamento da leitura, preocupação aqui empreendida.

A partir desse referencial teórico buscou-se analisar os dados obtidos. Ressalta-se que metodologicamente esta pesquisa trabalha com um viés quantitativo com alguma relação com a análise qualitativa. Assim, a análise dividiu-se em duas fases distintas: levantamento do perfil da amostra, com aplicação de um questionário informativo e do Teste Cloze, lembrando que o objetivo desse último foi o de conhecer o nível de proficiência em leitura dos alunos-participantes, visando a conseguir um grupo homogêneo para aplicação dos pré-testes. Findada a primeira fase, foi implementado um processo de intervenção em uma das turmas cuja pesquisa estava sendo desenvolvida para explicitar aos alunos participantes o que eram processos de referenciação e que pretendia-se verificar se os mesmos tinham relação com a memória de trabalho. Essa verificação deu-se por meio da aplicação de dois pré-testes de leitura aos grupos de intervenção e de controle.

Os dados obtidos com a aplicação de testes à amostra investigada apontam resultados que confirmam as hipóteses inicialmente levantadas.

Tendo em mente a hipótese da existência de uma falha no processamento dos itens referenciais pronominais na leitura de textos escritos, pode-se afirmar, com base nos dados obtidos com o primeiro pré-teste, que sob determinadas condições essa falha existe. As condições às quais se fez referência são: a leitura de um texto sem o conhecimento de que os itens pronominais referenciais são elementos lingüísticos que servem para referir-se a outro

item na superfície textual prejudica o procedimento da referência, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa, em muitos casos, prioriza a metalinguagem, e não o uso efetivo dos itens gramaticais; outra condição é a distância de um item referencial e o seu item referido que prejudica o processamento dos mecanismos de referência; além disso, a referência que conjuga itens tanto referentes quanto referidos causa uma não consecução da interpretação dos itens referenciais.

A segunda hipótese levantada postulava a existência da relação MLP e MT no processamento de itens referenciais. Para tal a análise comparativa do desempenho dos alunos dos dois grupos foi relevante. Verificou-se por meio de dados estatísticos que houve uma diferença significativa no desempenho dos participantes do grupo de controle se comparados os dados dos dois testes. A re-ocorrência do texto fez com que os alunos melhorassem o seu desempenho na consecução de tarefas relacionadas ao processamento de itens referenciais. Assim, os dados obtidos com o grupo de controle confirmam também a hipótese de que ao reelaborar uma informação por meio da re-ocorrência há uma significativa melhora na compreensão textual. Contudo, há pesquisas que apontam que

Aquilo que é armazenado na memória pode ser modificado pela aquisição de informação nova, interferente, assim como por episódios posteriores de recapitulação e evocação. A memória pode até mesmo ser modificada ou distorcida de acordo com o modo como é investigada em teste de evocação.” (Squire e Kandel, 2003, p. 91)

A confirmação das hipóteses levantadas no início desse processo investigativo faz com que algumas implicações sejam suscitadas. A primeira implicação que se apresenta é de que o ensino de Língua Portuguesa não deve caracterizar-se pelo ensino dos itens gramaticais por si só, pois estes itens estão mais relacionados com o processo de escritura e leitura do que com as normas de utilização pura e simples dos mesmos. A segunda implicação diz respeito ao papel que o professor deve assumir nas aulas de leitura, ou seja, ele deve ser uma figura que intervenha de maneira que os alunos leiam textos de maneira compreensiva. Portanto, ler

textos de maneira compreensiva implica a busca de informações e consolidação do conhecimento. Dessa maneira, os processos cognitivos dentre os quais destacam-se a percepção e a memória devem ser priorizados.

Por fim, embora se tenha confirmado as hipóteses levantadas, o estudo empreendido suscita algumas limitações. É claro que nenhum trabalho dessa natureza pretende ser completo, daí poder-se pontuar que, ao se trabalhar com aspectos cognitivos, os aspectos sociais da leitura acabaram ficando de lado, pois as opções metodológicas assim exigem. Contudo, tentou-se apresentar um panorama da amostra e algumas implicações do seu contexto para a pesquisa, salientando-se que foram deixadas de lado, as variáveis: sexo, idade, índice de repetência que certamente poderiam contribuir se a análise fosse alargada. Além disso, os estudos acerca da MT têm levado em conta aspectos individuais para a sua melhor compreensão, mas como já citado, as opções metodológicas assumidas não priorizavam tal âmbito.

Por fim, a título de conclusão pode-se afirmar que a leitura, no mundo atual, é porta para o conhecimento e que este passa pela consolidação de memórias de longo prazo que são evocadas para o processamento de informações pela memória de trabalho.

Referências bibliográficas

- ATKINSON, L. *et al. Introdução à Psicologia de Hilgard*. 13. ed. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 790p.
- ALEXANDER, P.A., FOX, E.A. *Historical Perspective on Reading Research and Practice*. IN: RUDDELL, R.B., UNRAL, N.J. (ed.). *Theoretical Modes and Processes of Reading*. 5.ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p.33-68.
- BADELLEY, A.D. Is working memory still working? IN: *European Psychologist*. v. 7. N. 02, June, 2002. p. 85-97.
- _____. The episodic buffer: a new component of working memory? IN: *Trends in Cognitive Sciences*. v. 4, no. 11, November, 2000.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.162-202.
- BEAUGRANDE, R., DRESSSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.
- BRANDÃO, C. *Sintaxe Clássica Portuguesa*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1963. 220-236; 301-324.
- BRASIL. Secretaria Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília:1997. (Ensino Fundamental)
- CÂMARA Jr., *História e estrutura da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976. 89-113.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 196p.
- CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B.B., CIULLA. (org). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. 249p.
- CHOMSKY, N. *Programa Minimalista*. Trad. Raposo, E.P. Lisboa: Caminho, 1995. 544p.
- COLOM, R., FLORES-MENDOZA, C. Inteligencia y memoria de trabajo: la relación entre fator G, complejidad cognitiva y capacidade de procesamiento. IN: *Psicologia Teoria e Prática*. v. 17, no. 1, Brasília Jan/Apr. 2001.

- COLOMER, T., CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 196p.
- DAYLY, L.Z., LOVETT, M., REDER, L.M. Modeling individual differences in working memory performance: a source activation account. IN: *Cognitive Science* 25 (2001). 315-353.
- HALIDAY, M.A.K e HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- GERALDI, J.W(org) *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Atica, 1997.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.96p.
- JESUS, O.F.de. Leitura e cognição. IN: FIGUEIREDO, C.A. *et al.*(org.). *Língua(gem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2003. 231-254p. v. 1 (Linguística in focus)
- JESUS, O.F.de. Paradigmas da teoria da leitura. IN: FIGUEIREDO, C.A., JESUS, O.F.de. *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005. 108-130. v. 3 (Linguística in focus)
- _____. Aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita. IN: FIGUEIREDO, C.A., JESUS, O.F.de. *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005. 131-173. v. 3 (Linguística in focus)
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 144p.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2002. 102p.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2004a. 213p.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7.ed. Campinas: Ponte, 2004b. 82p.
- _____. *As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação*. IN: KLEIMAN, A; MATENCIO, M.L.M. (orgs). *Letramento e formação o professor – Representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- KOCK, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *A coesão textual*. 17.ed. São Paulo: Contexto, 2002a. 84p.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. *Introdução à Linguística Textual*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

- _____. e CUNHA-LIMA, M. L. *Do cognitivismo ao sociocognitivismo*. IN: MUSSALIN, F., BENTES, A.C. (orgs). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. vol.3. 251-300.
- LAKATOS, E.M. *Metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004. 305p.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.105p.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios*. São Paulo: Atheneu, 2004. 698p.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 190p.
- PÈCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- POSSENTI, S. *Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso?* IN: MARINHO, M. (orgs). *Ler é navegar*. Campinas, 2001. 19-30p.
- RAAIJMAKERS, J. G. W. *Spacing and repetition effects in human memory: application of the SAM model*. IN: *Cognitive Science* 27 (2003) 431-452.
- RAPOSO, E.P. *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992. 527p.
- ROCHA LIMA, C.H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. 110-120p.
- SILVA, Maria José Moraes da, SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. The reading comprehension evaluation and academic performance of undergraduate students. IN: *Psicol. estud.* [online]. 2004, v. 9, no. 3 [cited 2007-01-15], p. 459-467. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722004000300014&lng=en&nrm=i so>. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722004000300014.
- SANTOS, Acácia A. Angeli dos, PRIMI, Ricardo, TAXA, Fernanda de O. S. *et al.* O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. IN: *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2002, vol. 15, no. 3 [citado 2007-01-15], pp. 549-560. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722002000300009&lng=pt&nrm=i so>. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79722002000300009.
- SMITH, F. *Compreender a leitura: uma análise psicolingüística da leitura*. Trad. Daise Batista. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2003. 413p.
- _____. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.168p.

SAID ALI, M. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964a. 92-123p.

_____. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964a. 61-97p.

_____. *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1965. 50-57p.

SQUIRE, R. S., KANDEL, E.R. *Memória: da mente às moléculas*. Porto Alegre: ArtMed, 2003. 250p.

SOARES, A. *O que são ciências cognitivas*. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Primeiros Passos)

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194p.

STERNBERG, R.J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 494p.

TAYLOR, W.L. *Closer procedure: a new tool for measuring readability*. Journalism Quarterly, 30, 415-433.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes,

Anexos

Anexo A

Termo de consentimento para pesquisa

Estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo geral verificar se há uma relação entre a Memória de longo prazo e a Memória de Trabalho durante a leitura de textos escritos. Desse modo, verificaremos se a re-elaboração das informações de um texto tornam melhor a relação dessas memórias. Para isso, será realizado um trabalho de intervenção nos próximos 15 dias.

Por meio deste estudo, esperamos elucidar os processos cognitivos concernentes à memória envolvidos na compreensão leitora.

Os dados obtidos a partir da aplicação dos testes serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa. Desse modo, os participantes não serão identificados e o caráter confidencial das informações obtidas serão mantidas em sigilo sendo utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa.

São responsáveis por essa pesquisa o professor *Dr. Osvaldo Freitas de Jesus* e a mestrandia *Patrícia de Brito Rocha*, da Universidade Federal de Uberlândia, do programa de Pós-graduação em Lingüística na linha de Estudo e Aprendizagem de Línguas.

Ciente desses fatos confirmo que fui informado(a) que a minha identidade não será mencionada em momento algum, estando pois vinculada ao grupo “ Intervenção” ou “Controle” do qual faço parte. Assim, aceito a participação nesta pesquisa.

Assinatura do Participante

Anexo B

Questionário Informativo

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Com que periodicidade você lê livros:

☐ Um a cada semana

☐ Um a cada 15 dias

☐ Um a cada mês

☐ Um a cada 2 meses

☐ Um a cada 6 meses

☐ Um a cada ano

A quanto tempo você estuda nessa escola??

☐ menos de um ano

☐ entre um e dois anos

☐ entre dois e quatro anos

Você gosta de estudar nessa escola?

☐ Sim

☐ Não

Você já foi reprovado?

☐ Sim Quantas vezes _____

☐ Não

Você gosta das aulas de língua portuguesa?

☐ Sim

☐ Não

Você gosta de ler?

☐ Sim

☐ Não

Você se considera um bom leitor?

☐ Sim

☐ Não

Você vê relação entre memória e leitura?

☐ Sim

☐ Não

Você vê diferença entre a leitura de um poema ou entre um texto do seu livro de história ou ciência?

☐ Sim

☐ Não

☐ Nunca pensei nisso

Ao se deparar com um pronome em um texto ou em uma fala informal você considera que:

☐ Sempre sou capaz de identificar a quem/que ele se refere.

☐ As vezes sou capaz de identificar a quem/que ele se refere.

☐ Nunca sou capaz de identificar a quem/que ele se refere.

☐ Não sei o que é pronome

Anexo C

Teste Cloze

RAPOSA E AS UVAS

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um _____, cachos de uvas maravilhosos, _____ grandes, tentadoras. Armou o _____, retesou o corpo, saltou, _____ focinho passou a um _____ das uvas. Caiu, tentou _____ novo, não conseguiu. Descansou, _____ mais o corpo, deu _____ o que tinha, não _____ nem roçar as uvas _____ e redondas. Desistiu, dizendo _____ dentes, com raiva: “Ah, _____, não tem importância. Estão _____ verdes.” E foi descendo, _____ cuidado, quando viu à _____ frente uma pedra enorme. _____ esforço empurrou a pedra _____ o local em que _____ os cachos de uva, _____ na pedra, perigosamente, pois _____ terreno era irregular e _____ risco de despencar, esticou _____ pata e... Conseguiu! Com _____ colocou na boca quase _____ cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A FRUSTRAÇÃO É UMA FORMA DE JULGAMENTO TÃO BOA COMO QUALQUER OUTRA.

Nome: _____

Identificação (controle da pesquisadora): _____

Anexo D

Pré-teste (1)

Leia o texto abaixo:

Três tochas na escuridão

Logo adiante, caminhando pela copa das árvores, o Curupira alcançou a enorme onça pintada que ia levando, muito satisfeita, o pobre Maracujá, amarrado pelo cipó.

De cima de um galho, bem segura, cumprimentou-a:

- Boa noite, D. Pintada.

A fera parou assustada e encolheu-se preparando para o bote.

- Quem está aí? – resmungou ela.

O curupira deu três pancadas secas num galho.

A onça logo o reconheceu e perguntou sem muito entusiasmo:

- Ah! É você? O que deseja?

- Ia voltando de minha inspeção noturna aos troncos das árvores, quando vi dona-fera com uma boa presa!

- É verdade. Vou levando aqui o meu jantar. Está um pouco magro e velho, mas serve.

- Onde conseguiu caçá-lo, D. Pintada?

- Ali no pasto. Foi difícil pegá-lo, pois o bicho corre um pouco. Mas aqui comigo já sabe. Quando ponho os olhos numa presa não escapa mesmo. Não gosto muito de carne de jumento. É um pouco dura. Prefiro um bezerro ou uma capivara, mas para variar, este mesmo serve!

- A senhora tem sorte. Come sempre o que há de melhor.

- Sorte não, coragem! Retrucou a onça muito convencida. Caçar não é para qualquer um. Veja, ainda hoje vou apanhar o nosso maior inimigo. Quero pega-lo num pulo só

- Mas quem?

- O caçador! Quero dar uma lição nele, como nunca. Bem, boa noite, vou indo, estou com pressa.

- Mas D. Pintada, como a senhora descobriu o esconderijo do caçador?

A fera parou um pouco irritada com a insistência e curiosidade do curupira e deu uma rosnadela que até assustou o burrinho.

Foi a esta altura da conversa que, inesperadamente, saíram das moitas escuras três tochas de fogo que investiram sobre a onça.

A fera não teve tempo de saltar para o lado. Uma das tochas foi ao encontro ao seu lombo e, logo, no ar, sentiu-se um cheiro esquisito de pêlo queimado.

O bicho meio tonto com aquelas luzes tão fortes deu um urro e saiu numa carreira desabalada pelo mato, fazendo um barulho tão grande que muito tempo depois ainda se ouvia o quebrar dos ramos à sua passagem.

Eram os pequenos que chegavam, para libertar o burrinho. E mal continham a satisfação pela peca pregada à onça e por terem salvo o bom amigo Maracujá.

Rápidos abraçaram o pescoço do animal, saudosos da longa ausência. Maracujá estava assustado com tudo aquilo, mas depois que os reconheceu, quis também manifestar a sua alegria dando uns rinchos muito desafinados.

Lembraram-se então do curupira que não aparecia por ali.

Só depois de muito tempo é que descobriram na copa mais alta da redondeza e de lá não descia por nada. Eles logo perceberam o motivo. Era o fogo. Foi preciso que apagassem as tochas. Desceu, então, satisfeito, e pôs-se a dar pulinhos de contentamento.

Dali seguiram depressa para a toca do curupira.

Para responder às questões , você deve, EM TODOS OS CASOS, recorrer ao texto e escrever sua resposta no espaço abaixo da pergunta:

- 1) A quem se refere o pronome ‘a’ na sentença ‘De cima de um galho, bem segura, cumprimentou-a’:

- 2) Na oração, ‘– Quem está aí? Resmungou ELA.’, a palavra em destaque faz referência a qual palavra no texto?

- 3) Em, ‘A onça logo o reconheceu e perguntou sem muito entusiasmo:’ a palavra O refere-se a qual palavra?

- 4) O pronome ‘lo’ nas passagens, ‘- Onde conseguiu caçá-LO, D. Pintada?’ e ‘Ali no pasto. Foi difícil pegá-LO,(...)’, referem-se a mesma palavra, em ambos os casos. Qual palavra é essa?

- 5) Na passagem, ‘mas pra variar ESTE mesmo serve,’ o pronome ‘este’ faz referência a uma palavra ou expressão que a antecede no texto. Qual é ela?
-

- 6) A palavra ‘nele’, na passagem, ‘Quero dar uma lição NELE como nunca.’, refere-se a quem?
-

- 7) Em, “Foi a ESTA altura da conversa que, inesperadamente, saíram das moitas escuras três tochas de fogo que investiram sobre a onça.”, o pronome ESTA refere-se a que?
-

- 8) Quando se lê, ‘O bicho meio tonto com aquelas luzes tão fortes’ pode-se afirmar que a palavra AQUELAS faz referência a que(m)?
-

- 9) Na passagem, ‘Lembraram-SE então do curupira que não aparecia por ali.’ a palavra SE refere-se a quem?
-

- 10) “a fera parou assustada e encolheu-SE preparando o bote.” Nessa oração, a partícula SE tem como referente qual palavra?
-

Nome: _____

Grupo: () intervenção

() controle

Identificação da pesquisadora: _____

Anexo E

Pré-teste (2)

Leia o texto abaixo:

Três tochas na escuridão

Logo adiante, caminhando pela copa das árvores, o Curupira alcançou a enorme onça pintada que ia levando, muito satisfeita, o pobre Maracujá, amarrado pelo cipó.

De cima de um galho, bem segura, cumprimentou-a:

- Boa noite, D. Pintada.

A fera parou assustada e encolheu-se preparando para o bote.

- Quem está aí? – resmungou ela.

O curupira deu três pancadas secas num galho.

A onça logo o reconheceu e perguntou sem muito entusiasmo:

- Ah! É você? O que deseja?

- Ia voltando de minha inspeção noturna aos troncos das árvores, quando vi dona-fera com uma boa presa!

- É verdade. Vou levando aqui o meu jantar. Está um pouco magro e velho, mas serve.

- Onde conseguiu caçá-lo, D. Pintada?

- Ali no pasto. Foi difícil pegá-lo, pois o bicho corre um pouco. Mas aqui comigo já sabe. Quando ponho os olhos numa presa não escapa mesmo. Não gosto muito de carne de jumento. É um pouco dura. Prefiro um bezerro ou uma capivara, mas para variar, este mesmo serve!

- A senhora tem sorte. Come sempre o que há de melhor.

- Sorte não, coragem! Retrucou a onça muito convencida. Caçar não é para qualquer um. Veja, ainda hoje vou apanhar o nosso maior inimigo. Quero pega-lo num pulo só

- Mas quem?

- O caçador! Quero dar uma lição nele, como nunca. Bem, boa noite, vou indo, estou com pressa.

- Mas D. Pintada, como a senhora descobriu o esconderijo do caçador?

A fera parou um pouco irritada com a insistência e curiosidade do curupira e deu uma rosnadela que até assustou o burrinho.

Foi a esta altura da conversa que, inesperadamente, saíram das moitas escuras três tochas de fogo que investiram sobre a onça.

A fera não teve tempo de saltar para o lado. Uma das tochas foi ao encontro ao seu lombo e, logo, no ar, sentiu-se um cheiro esquisito de pêlo queimado.

O bicho meio tonto com aquelas luzes tão fortes deu um urro e saiu numa carreira desabalada pelo mato, fazendo um barulho tão grande que muito tempo depois ainda se ouvia o quebrar dos ramos à sua passagem.

Eram os pequenos que chegavam, para libertar o burrinho. E mal continham a satisfação pela peca pregada à onça e por terem salvo o bom amigo Maracujá.

Rápidos abraçaram o pescoço do animal, saudosos da longa ausência. Maracujá estava assustado com tudo aquilo, mas depois que os reconheceu, quis também manifestar a sua alegria dando uns rinchos muito desafinados.

Lembraram-se então do curupira que não aparecia por ali.

Só depois de muito tempo é que descobriram na copa mais alta da redondeza e de lá não descia por nada. Eles logo perceberam o motivo. Era o fogo. Foi preciso que apagassem as tochas. Desceu, então, satisfeito, e pôs-se a dar pulinhos de contentamento.

Dali seguiram depressa para a toca do curupira.

Para responder às questões, você deve, EM TODOS OS CASOS, recorrer ao texto e marcar a resposta :

1)A quem se refere o pronome ‘a’ na sentença ‘De cima de um galho, bem segura, cumprimentou-a’:

- a) a copa das árvores
- b) o curupira
- c) a enorme onça
- d) Maracujá

2)Na oração, ‘– Quem está aí? Resmungou ELA.’, a palavra em destaque faz referência a qual palavra no texto?

- a) Maracujá
- b) Dona Pintada
- c) Curupira
- d) A fera

3) Em, ‘A onça logo o reconheceu e perguntou sem muito entusiasmo:’ a palavra O refere-se a qual palavra?

- a) Curupira
- b) Maracujá
- c) Galho
- d) A onça

4)O pronome 'lo' nas passagens, '- Onde conseguiu caçá-LO, D. Pintada?' e 'Ali no pasto. Foi difícil pegá-LO,(...)', referem-se a mesma palavra, em ambos os casos. Qual palavra é essa?

- a) um bezerro
- b) o jantar
- c) a presa
- d) o caçador

5) Na passagem, 'mas pra variar ESTE mesmo serve,' o pronome 'este' faz referência a uma palavra ou expressão que a antecede no texto. Qual é ela?

- a) um bezerro
- b) uma capivara gorda
- c) jumento
- d) bicho

6)A palavra 'nele', na passagem, 'Quero dar uma lição NELE como nunca.', refere-se a quem?

- a) ao caçador
- b) ao curupira
- c) ao jumento
- d) ao bezerro

7)Quando se lê, 'O bicho meio tonto com aquelas luzes tão fortes' pode-se afirmar que a palavra AQUELAS faz referência a que(m)?

- a) tochas
- b) fogo
- c) moita
- d) tochas de fogo

8)Na passagem, 'Lembraram-SE então do curupira que não aparecia por ali.' a palavra SE refere-se a quem?

- a) os pequenos
- b) o curupira
- c) Maracujá
- d) os pequenos e Maracujá

9)“a fera parou assustada e encolheu-SE preparando o bote.” Nessa oração, a partícula SE tem como referente qual palavra?

- a) o curupira
- b) o bote
- c) a fera
- d) a noite

Nome: _____

Grupo: () intervenção

() controle

Identificação da pesquisadora: _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)