

DE COMO OS ALUNOS ENTENDEM OS TEXTOS*

Marianne Peronard
Universidade Católica de Valparaíso

LANÇAMENTO DA EDIPUCRS
Em co-edição com IEL e FAPERGS

APPEL, Myrna Bier, et alli (org.). *Caminhos para a Liberdade. A Revolução Francesa e a Inconfidência Mineira (as letras e as artes)*. Porto Alegre: UFRGS/PUCRS/FAPERGS, 1991, 274p. Constitui-se num instrumento ímpar para a aquisição e a atualização de conhecimento e o desenvolvimento de uma reflexão acerca das produções, sobretudo literárias e artísticas, mas também ideológicas e filosóficas, bem como dos processos e das práticas que surgiram no bojo da formação da modernidade.

LOPES, Paulo Corrêa. *Obra Poética*. 2ª edição rev. Porto Alegre: IEL/FAPERGS, 1991, 194p. Bibliografia sobre a obra do autor e os seus dados biográficos.

PEDIDOS DIRETAMENTE AO:

Instituto de Letras e Artes
Pós-Graduação em Letras
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 08
Caixa Postal 1429
90620 - PORTO ALEGRE - RS

Resumo

Nosso interesse na compreensão do texto escrito apresenta uma tendência pedagógica. Tal perspectiva guiou a seleção de nossa estrutura teórica, os limites de nosso trabalho experimental e a natureza dos instrumentos que usamos, tanto durante a avaliação das habilidades de compreensão dos alunos como durante as aplicações instrucionais.

Nosso foco tem se localizado na compreensão inferencial, a qual medimos pedindo aos estudantes que verbalizassem as inferências necessárias para construir uma interpretação coerente.

Para garantir uma sanidade ecológica, temos nos mantido o mais próximo possível de uma situação escolar, um fato que, em resumo, parece ter sido autodestruidor.

Nossos resultados mostram fracas habilidades de compreensão por parte dos sujeitos (aproximadamente 2600 alunos). Suas respostas manifestam pouco raciocínio inferencial e suas estratégias, baixa adaptação à estrutura ou conteúdo do texto. De fato a estratégia mais comum parece ser a que nós chamamos de "estratégia lexical restrita", que é mais uma "estratégia de resposta" do que uma estratégia de compreensão.

Abstract

Our interest in written text comprehension has a pedagogical bias. This perspective has guided the selection of our theoretical framework, the limits of our experimental work and the nature of the instruments we have used, both during the evaluation of the students' comprehension abilities and during the instructional applications.

Our focus has been on inferential understanding, which we have measured by asking the students to verbalize those inferences which are necessary to construct a coherent interpretation.

To ensure ecological soundness, we have kept as close as possible to a school context, a fact which, at the end, seems to have been self-defeating.

Our results show poor comprehension abilities on the part of our subjects (close to 2600 school children). Their answers manifest scant inferential reasoning and their strategies, little adaptation to the structure or content of the text. In fact, the most common strategy seems to be one we have been calling "narrow lexical strategy" which is rather an "answering strategy" than a comprehension strategy.

* Comunicação apresentada no III Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada, realizado na Universidade de Toronto (Canadá) de 16 a 21 de julho de 1991. Tradução do original inglês feita por Isabel Maria Paese Pressano, professora da UCS e pesquisadora do CEPLIN/PUCRS.

1. Introdução

A questão da compreensão da linguagem tem sido extensivamente estudada nas últimas décadas. Teorias, modelos e achados empíricos parecem fluir mais rápido do que a sua assimilação, vindos dos campos da psicologia, da inteligência artificial, da sociologia, da lingüística, da fisiologia e de todas as subdisciplinas e interdisciplinas que deles se originam. Apesar dessa diversidade, pode-se dizer que um consenso considerável foi alcançado a respeito dos extensos contornos desse processo. Ainda assim, quando chegamos ao funcionamento do seu componente e seu peso relativo, discordâncias importantes revelam o quanto há ainda para ser feito (Kirby, 1984).

Essa deve ser uma das razões pelas quais tão pouco tem sido feito para a aplicação desses achados teóricos e experimentais aos problemas educacionais. Assim mesmo, a importância da leitura como um meio de instrução no currículo escolar e a insatisfação geral com o desempenho dos alunos parecem ter guiado psicolingüistas e psicólogos educacionais a começarem a preencher essa lacuna. De fato os anos 80 testemunharam os primeiros esforços substanciais para trazer algumas dessas contribuições teóricas para mais perto da situação de sala de aula (Kirby, 1984; Forrest - Presley, Mackinnon and Waller 1985; Phye and Andre 1986; Perfetti and Curtis 1986; Horowitz and Samuels 1987).

Nosso trabalho deve ser entendido como um esforço ao longo dessas linhas.

Nossa estrutura teórica (Peronard e Gómez 1985, Peronard e Gómez 1989, Gómez e Peronard 1991) possui muito do modelo de van-Dijk e Kintsch (1983). O modelo detalhado de texto é baseado na sua distinção entre coesão semântica intensional e extensional e, fundamentalmente, suas conjecturas cognitivas (conjecturas construtivas, interpretativas, pressupicionais e estratégicas) conferem satisfatoriamente com nosso próprio conceito de compreensão como um esforço consciente da parte do leitor para construir uma interpretação coerente do conteúdo do texto escrito. Para atingir essa meta, o leitor deve recorrer a não somente seu conhecimento lingüístico para decidir com que tipo de texto está lidando (superestrutura), para interpretar relações textuais (funcionais), para chegar às proposições subjacentes, mas também ao seu conhecimento prévio de mundo. O papel que esse conhecimento prévio desempenha na compreensão tem sido ressaltado desde o advento das abordagens do processamento de informação e das diferentes propostas dos modelos de representar o conhecimento associadas principalmente com os nomes de Rumelhart (1975) (esquemas), Minsky (1975) (frames), Schank (1975) e Abelson (1975) (scripts).

Nosso principal interesse sobre esse conhecimento do mundo reside no seu papel na construção de um modelo de situação (van Dijk & Kintsch, 1983), ou seja, uma representação ou modelo mental (Johnson-Laird, 1980) da situação denotada pelo texto. Esse conhecimento sobre o quê geralmente

vai com quê, o que precede ou segue um certo evento, o que causa ou motiva estados ou ações, etc. no mundo que nos cerca ou em quaisquer mundos mentais (Gómez Macker, 1990) possibilita a um leitor inferir informação, não presente ou implícita no texto escrito, necessária para construir uma interpretação coerente. Em outras palavras, para nós, as inferências baseadas no conhecimento são cruciais para o entendimento do texto.

Mas o processo pelo qual esse conhecimento prévio é evocado não consiste numa associação mecânica como pode ser o caso de uma simulação por computador. O mesmo pode ser dito sobre a quantidade de informação evocada e o número de inferências realizadas. Depende parcialmente da percepção da tarefa por parte do leitor em sua situação afetiva, incluindo atitudes e motivos (Biggs, 1984), e parcialmente da natureza do texto. Em outras palavras, acreditamos que a compreensão seja, fundamentalmente, um processo estratégico sob o controle do leitor.

2. Metodologia

Em 1988, iniciamos nossa investigação com um grupo de cerca de 2000 crianças de escola primária que frequentavam a 7ª e a 8ª séries. Em 1990, estendemos nossa pesquisa a aproximadamente 400 crianças que frequentavam a 4ª e a 5ª séries e a 400 da 11ª e da 12ª séries (3ª e 4ª séries do segundo grau). As escolas eram todas públicas e a admissão livre.

A proposta desta investigação é descobrir as estratégias que as crianças em idade escolar usam quando solicitadas a elaborar inferências necessárias para obter uma interpretação coerente de um texto, determinar se há diferenças sistemáticas em estratégias de bons e maus "elaboradores de inferências" e ver se é possível treinar alunos nessas estratégias.

Conseqüentemente, o projeto de nossa investigação tem três estágios, cada qual com seus próprios objetivos, instrumentos e metodologia.

O objetivo básico do primeiro estágio foi selecionar uma amostra simples de estudantes de cada série escolar entre os melhores e os piores "entendedores" e obter uma informação inicial sobre suas estratégias. Trabalhamos com o número total de alunos aos quais foram dados de 2 a 4 textos acompanhados de perguntas inferenciais. Conforme essas perguntas eram endereçadas à informação requerida para obter uma interpretação coerente, sentimo-nos livres para concluir que o leitor que não pudesse responder às perguntas não teria entendido o texto, ou, ao menos, aquela parte dos textos onde a inferência deveria ter sido feita. Nesse sentido, e somente nesse sentido, podemos dizer que estávamos medindo a compreensão.

Ao escolher o texto, levamos em conta as seguintes considerações:

Nosso principal comprometimento é com a leitura como um recurso instrucional, ou seja, não estamos interessados em textos literários que dão margem a uma ampla variação nas interpretações. Na terminologia de Morris (1963), podemos descrever nossos textos como sendo informativos/designativos, medindo sua adequação em termos de seu poder convincente.

Desejamos reproduzir, o quanto, possível, a situação de sala de aula, incluindo a própria restrição de tempo.

Nosso referencial teórico e as considerações acima conduziram-nos a elaborar testes baseados em textos argumentativos, isto é, textos que contêm uma ou mais afirmações seguidas por uma série de argumentos a favor ou contrários a elas. Certamente, textos mais longos normalmente incluem passagens descritivas ou mesmo narrativas, mas sua superestrutura é argumentativa (van Dijk, 1983) e sua força ilocucionária (Austin, 1962) é persuasiva, ou seja, eles pretendem convencer o leitor sobre a verdade de alguma macroproposição (tese).

Como já foi mencionado, a esses textos seguiu-se um número de perguntas abertas cujas respostas exigiam a verbalização de uma proposição ou elemento conjuntivo não presente no texto, mas necessário para obter uma interpretação coerente. Algumas perguntas foram direcionadas para o estabelecimento de uma coerência local ou sequencial e global (van Dijk & Kintsch, 1983: 153): algumas delas exigiam que os alunos inferissem o significado de uma palavra desconhecida, revelando, assim, na realidade, mais conhecimento textual do que de mundo. Todas elas variavam em termos da quantidade de pistas textuais disponíveis, sua distribuição relativa no texto e sua distância em termos de frases e parágrafos. As relações locais e sequenciais que deveriam ser inferidas eram, na maior parte, do tipo condicional.

Os tópicos dos textos dependiam das séries em que os alunos estavam, variando em tamanho, de 100 palavras para a 4ª série primária até 650 para as séries do segundo grau.

Tais testes foram ministrados aos alunos em suas próprias escolas e conduzidos por pessoas treinadas. Os alunos foram instruídos a lerem os textos duas vezes antes de começarem a responder as questões e a voltarem a eles a qualquer momento que considerassem necessário.

As respostas foram submetidas a dois tipos de análise: Quantitativa e qualitativa. Com a primeira desejávamos não somente selecionar a menor amostra com a qual trabalharíamos durante o segundo estágio, mas também descobrir possíveis correlações entre seu desempenho e variáveis como sexo, idade, escolaridade, bem como inteligência, auto-estima e apoio familiar. A análise qualitativa incluiu somente as respostas a algumas das perguntas e apontou para a descoberta das estratégias usadas nas respostas a algumas questões inferenciais. A tentativa de descobrir as estratégias "a posteriori", isto é, baseadas no produto final, significa que nada podemos dizer sobre os processos em si, sua cronometragem ou sua sequenciação relativa. O que podemos dizer é se os sujeitos fizeram ou não as inferências, a que informação

textual dirigiram sua atenção, que conhecimento prévio evocaram e que informação integraram à sua memória operacional.

O objetivo do segundo estágio foi detectar se a diferença entre os "bons inferenciadores" e os "maus inferenciadores" poderia ser atribuída a uma diferença sistemática nas estratégias com as quais enfrentaram perguntas orais sobre alguns textos escritos. Mais uma vez, eles tinham liberdade para recorrer aos textos quando sentissem necessidade. Com esse propósito em mente, selecionamos uma amostra compreendendo 5% daqueles alunos que deram o maior número de respostas inferenciais e 5% daqueles que deram o menor número durante o primeiro estágio. Esses alunos foram entrevistados e convidados a lerem um número de pequenos textos, respondendo a algumas perguntas. As entrevistas foram filmadas para serem analisadas posteriormente. Primeiramente aplicamos a técnica do pensar em voz alta; mas isso não funcionou - ao menos com a 7ª e a 8ª séries. Tentamos então obter alguma informação retrospectiva da 11ª e da 12ª séries para reconstruir seus próprios processos mentais, depois de terem respondido a uma pergunta, solicitando-lhes como tinham chegado a tal resposta.

Durante o terceiro estágio, elaboramos algumas atividades instrucionais a serem aplicadas a quatro grupos de 7ª série. Elas envolveram um total de doze horas-aula e foram precedidas por um pré-teste e seguidas por um pós-teste, também aplicados a quatro grupos de controle. Os testes foram ministrados por pessoal treinado, mas as atividades foram elaboradas em aula pelos professores regulares, aos quais foram dadas instruções detalhadas sobre como proceder. Usamos recortes de jornal e piadas para fazer com que as crianças entendessem que deveriam usar seu conhecimento prévio e a informação presente em diferentes partes dos textos para completar o significado.

Nosso objetivo era comprovar se podíamos aperfeiçoar o desempenho das crianças em questões inferenciais, ou seja, se elas eram capazes de aplicar estratégias de coerência lexical, local e macroestrutural quando sentissem que lhes fosse permitido ou solicitado.

3. Resultados

Iremos agora nos concentrar nos resultados do primeiro estágio.

A Tabela I apresenta a percentagem média de respostas inferenciais obtidas durante o primeiro estágio por crianças das seis séries investigadas. Nenhuma comparação pode ser feita exceto entre séries imediatamente adjacentes, pois os textos dados aos três pares foram diferentes.

TABELA I - PERCENTAGEM MÉDIA DE RESPOSTAS INFERENCIAIS

SÉRIES	4ª	5ª	7ª	8ª	11ª	12ª
% MÉDIA	18,2	21,2	26,4	30,3	37,9	42,3

As percentagens individuais oscilam de 0% a 63,3%.

As variáveis de sexo, idade, auto-estima ou apoio familiar não explicaram essa ampla dispersão intra-grupal, embora seja possível que uma combinação delas possa auxiliar numa explicação.

O fator que continuou interferindo na análise dos resultados obtidos pelos alunos de 7ª e 8ª série foi a capacidade intelectual. Decidimos então incluir tal variável ao trabalhar com as outras quatro séries escolares. Infelizmente, nenhum dado existia nas escolas, e tivemos que confiar na opinião dos professores. Solicitamos que eles classificassem os alunos como a) extremamente inteligentes. b) normais. c) lentos e d) casos limítrofes.

Somando o número de alunos que foram classificados pelos professores como pertencentes às duas categorias mais baixas (lentas) obtivemos a seguinte distribuição:

TABELA II - PERCENTAGEM MÉDIA DE ALUNOS "LENTOS" EM CADA SÉRIE

SÉRIE	4ª	5ª	11ª	12ª
% MÉDIA	23,2	25,5	12,1	5,7

Separando as crianças do primário (4ª e 5ª série) das do secundário (11ª e 12ª série) em cada escola - numeradas de 1 a 6 - a correlação obtida entre a percentagem de alunos localizados nas categorias c) e d) e a média proporcional nos testes de compreensão é alta ($r = 0,83$ para séries primárias e $0,66$ para secundárias).

TABELA III - PERCENTAGEM DE ALUNOS "LENTOS" E SUA MÉDIA PROPORCIONAL EM TESTES DE COMPREENSÃO

ESCOLA	SÉRIES PRIMÁRIAS		SÉRIES SECUNDÁRIAS	
	LENTOS	MÉDIA PROPORCIONAL	LENTOS	MÉDIA PROPORCIONAL
1	18,8 %	20,6 %	5,7 %	45,0 %
2	23,5 %	21,3 %	10,4 %	38,5 %
3	43,1 %	12,0 %	37,2 %	34,0 %
4	28,6 %	13,3 %	6,2 %	27,5 %
5	13,0 %	29,3 %	3,8 %	42,0 %
6	22,6 %	22,0 %	0,0 %	43,5 %

4. As estratégias

De forma a detectar as estratégias aplicadas, começamos estudando as respostas dadas por 915 alunos de 7ª e 8ª séries a algumas das questões. Logo um padrão geral começou a emergir ao qual atribuímos a denominação de "estratégias lexicais restritas" ELR (Peronard, 1989). Todas começam com o aluno identificando uma ou mais palavras-chave na pergunta e procurando por elas no texto. Uma vez encontradas, ele ou ela copia ou parafraseia em termos o segmento do texto que contém essas palavras. Comparando as respostas com o texto original, é possível descobrir formas diferentes de usar a informação textual.

No primeiro caso, as expressões-chave são somente identificadas e servem como ponto de partida. Não há traços de qualquer análise sintática, pois a resposta pode incluir o fim de uma frase e o início da seguinte quando a palavra chave está perto do fim da primeira.

O segundo caso mostra, pelo menos, o uso de algumas estratégias sintáticas para isolar uma oração ou uma frase a fim de copiá-la como resposta. É difícil avaliar se a frase foi entendida, mas pode-se imaginar que certa quantidade de compreensão literal ocorreu, pelo menos quando a frase escolhida relaciona-se de alguma forma à questão, o que nem sempre é o caso.

No terceiro tipo de respostas que resultam da ELR, a frase contendo a expressão-chave é parafraseada. Nesse caso, há sem dúvida algum tipo de compreensão, mesmo que a paráfrase às vezes corresponda a uma simples omissão ou substituição de uma ou duas palavras.

A razão por que incluímos todos esses tipos de respostas sob uma única estratégia é que elas parecem centrar-se na identificação de uma única expressão e seu contexto próximo. Elas revelam que nenhuma coerência local - sem mencionar a coerência global - foi estabelecida.

Não houve nenhuma integração de conhecimento prévio ou informação textual além dos limites restritos das expressões-chave ou, no melhor dos casos, das frases; não há nada que reflita a construção de uma certa representação estruturada do conteúdo dos textos.

A frequência global dessa estratégia é difícil de determinar, dependendo, como parece ocorrer, de vários fatores. O mais óbvio deles é a escolaridade. A percentagem de respostas baseadas nessa estratégia decresce nas séries mais avançadas. Analisando as respostas dadas a algumas das perguntas, as percentagens médias foram as seguintes:

TABELA IV - PERCENTAGEM MÉDIA DO USO DE ELR

SÉRIE	4 ^a	5 ^a	7 ^a	8 ^a	11 ^a	12 ^a
% ELR	31,7	27,9	17,8	16,0	12,2	7,7

Outro fator que tem uma grande influência na frequência com que essa estratégia é usada é a capacidade intelectual dos alunos. Isso torna-se claro quando alguém compara as respostas dadas a essas mesmas perguntas por alunos de inteligência normal com aquelas dadas pelos lentos que pertencem à mesma série.

TABELA V - PERCENTAGEM MÉDIA DE ELR USADA POR ALUNOS NORMAIS E LENTOS

NÍVEL DE INTELIGÊNCIA	NÍVEL ESCOLAR			
	4 ^a	5 ^a	11 ^a	12 ^a
NORMAL	19,2	18,6	9,3	5,1
LENTOS	43,5	48,7	23,4	37,5

Como pode ser visto na Tabela V, há um decréscimo na frequência entre alunos normais, que não tem paralelo entre alunos lentos.

O tipo de inferência exigido pela pergunta é também um fator correlacionado com a frequência dessa estratégia, mas somente nas séries mais avançadas. Por exemplo, é menos freqüente na resposta a perguntas sobre o significado de uma palavra (inferência lexical) do que ao responder perguntas do tipo "por quê?" (inferência condicional) nas séries mais altas.

TABELA VI - PERCENTAGEM MÉDIA DE ELR USADA DE ACORDO COMO TIPO DE INFERÊNCIA REQUERIDA

TIPO DE INFERÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE			
	4 ^a	5 ^a	11 ^a	12 ^a
LEXICAL	27,3	31,8	6,5	2,6
CONDICIONAL	29,6	28,7	18,5	13,1

Um fato já percebido, mas que veio à tona mais claramente nas respostas que solicitavam inferência lexical foi que elas eram, com muita frequência de forma nenhuma relacionadas às perguntas e, em muitos casos, especialmente em séries mais baixas, não faziam sentido algum, incluindo, como ocorreu, fragmentos parciais de texto envolvendo a palavra em questão. Isso parece apontar para o fato de que a criança estava apenas tentando responder a pergunta e não tentando entender o texto ou a pergunta.

Seguindo essa pista, decidimos comparar a frequência com que os alunos simplesmente nada respondiam, isto é, reconhecemos que eles não entenderam, com a frequência das ELR. Os resultados confirmaram nossa crença de que tal estratégia é mais uma estratégia de resposta, no sentido de que as crianças agem como se acreditassem que o que precisavam fazer era preencher o espaço depois da pergunta com palavras obtidas do texto e que a relação entre as palavras na pergunta e aquelas no texto era mais uma relação tópica.

TABELA VII - PERCENTAGEM MÉDIA DE ESPAÇOS E ELR

TIPOS DE RESPOSTAS	NÍVEL ESCOLAR					
	4 ^a	5 ^a	7 ^a	8 ^a	11 ^a	12 ^a
EM BRANCO	7,0	4,4	11,4	10,5	11,1	11,0
ELR	31,7	27,9	17,8	16,0	12,2	7,7

Os números da Tabela VII mostram que crianças mais velhas tendem a deixar cerca de 11% das questões sem resposta, enquanto as menores, que certamente têm mais dificuldade em entender os textos e as questões, atingem cerca de metade desse percentual. Isso confere algum suporte à idéia de que a ELR pode ser uma estratégia de resposta mais do que de compreensão.

A questão então é por quê? por que essa estratégia é tão frequente especialmente entre crianças mais jovens? A capacidade intelectual parece não representar uma resposta satisfatória. Primeiramente, porque mesmo crianças normais a usam com frequência (veja Tabela V) e, depois, porque essas mesmas crianças são perfeitamente capazes de fazer inferências, como se demonstra pelo seu uso de outro tipo de estratégia que, embora não tão comum como a ELR, é também freqüente entre as crianças de nossa amostra.

Estou me referindo ao que pode ser chamado de "irrelevante estratégia do conhecimento prévio" (IECP). Mais uma vez o ponto de partida é a identificação de alguma palavra-chave na pergunta. Essa palavra-chave provoca a ativação de algum conhecimento prévio de experiências passadas que então é usado para responder a pergunta, negligenciando completamente a informação textual. Como no caso da ELR ainda nenhuma integração dessa informação prévia com a informação textual podia ser detectada; em muitos casos, havia claros sinais de raciocínio inferencial muito complicado. Esse fato parece provar que as crianças são perfeitamente capazes de fazer inferências, especialmente condicionais. Parece que ainda não sabem que devem aplicar tal habilidade ao ler um texto.

Há também outro fato que parece apontar para a mesma direção. Conforme já mencionei, durante o terceiro estágio aplicamos alguns materiais instrucionais para quatro grupos de 7^a série (Peronard & Uriz, 1990). O pré-teste e o pós-teste ministrados aos grupos experimentais e aos três grupos de controle deram como resultado um ganho líquido de 3,1% dos grupos

experimentais sobre os de controle. Tal porcentagem é totalmente atribuída às inferências condicionais, onde os grupos experimentais ganharam 16,8% e os de controle perderam 4,2%. Nenhum ganho foi obtido na realização de inferências lexicais, o que, como já foi dito, depende mais do conhecimento sobre o texto do que do conhecimento de mundo. Interpretamos esses resultados como indicadores de que as crianças foram perfeitamente capazes de aplicar o raciocínio inferencial baseado em seu conhecimento prévio, contanto que fossem instruídas para isso.

5. Conclusão

Depois de tudo, é realmente muito difícil não acusar a forma tradicional de ensinar e avaliar a leitura, pelo menos, como parcialmente responsável pela situação. A maioria dos professores ainda parece acreditar na velha teoria de transferências e, conseqüentemente, age como se o leitor fosse um recipiente passivo que tem de absorver e recordar a informação veiculada pelo texto. Isso explicaria o uso difundido, no sistema escolar, de testes de compreensão que só pedem aos alunos que identifiquem e evoquem as palavras exatas usadas no texto, bem como a reação de estranheza que encontramos entre os professores quando viram as perguntas inferenciais que propomos nos testes usados durante nossa investigação. Como resultado, a criança normalmente obtém boas notas ao aplicar a ELR e acha difícil mudar de estratégia quando confrontada com uma nova tarefa.

Devemos concluir que é urgente introduzir na sala de aula não apenas o conceito de leitura como um processo interativo, mas também uma compreensão melhor do texto escrito como um conjunto estruturado de pistas que deve ser interpretado como um todo e não somente como uma seqüência de frases a ser lida da esquerda para a direita e de cima para baixo. É ninguém melhor preparado para essa tarefa do que os psicolinguístas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelson, R. P. "Representing mundane reality in plans" In D. G. Bobrow and A. Collins (eds). *Representation and Understanding*. New York: Academic Press. 1975
- Austin, J. *How to do Things With Words*. Cambridge, Mas.: Harvard U. Press. 1962
- Biggs, J. B. "Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success" In J. R. Kirby (ed) *Cognitive Strategies and Educational Performance*. Orlando: Academic Press. 1984.
- van Dijk, T. A. *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. 1983.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. *Strategies of Discourse Comprehension* New York: Academic Press. 1983.
- Forrest-Pressley, D. L., Mackinnon, G. E. & Gary Waller, T. (eds). *Metacognition, Cognition and human Performance* vol 1 & II. Orlando: Academic Press. 1985
- Gómez Macker, L. A. "Los mundos del hombre y el lenguaje" paper read at the IX Congress of ALFAL, Campinas, Brasil. 1990
- Gómez Macker L. A. & Peronard M. *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de educación básica y educación media: Usos y enseñanza*. Valparaíso: Universidad Católica. Restr. Circ.
- Horowitz, R. & Samuels, S. (eds). *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press. 1987.
- Johson-Lairs, P. N. "Mental models in cognitive science". *Cognitive Science*. 1980, 4, 11-115.
- Morris, Ch. *Signos, Lenguaje y Conducta*. Buenos Aires: Losada. 1962.
- Perfetti, Ch. A. & Curtis, M. E. "Reading" in R. F. Dillon & R. B. Sternberg (eds) *Cognition and Instruction*. Orlando: Academic Press. 1986.
- Peronard, M. "Justificación de inferencias en ejercicios de comprensión de textos". Paper read at the 3rd Congress of *El Español de América* held in Valladolid, Spain 1989.
- Peronard, M. & Gomez Macker L. A. "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo". *Revista de Lingüística Aplicada*. Concepción: Universidad de Concepción. 1985.
- Peronard M. y Gómez Macker, L. A. *Comprensión de Textos Escritos en Escolares de Educación Básica, V Región, Chile*. Valparaíso: Universidad Católica, 1989.
- Phye, G. D. & Andre, T. (eds) *Cognitive Classroom Learning*. Orlando: Academic Press. 1986.
- Rumelhart, D. E. "Notes on a schema for Stories" in D. G. Bobrow & A. Collins (eds) *Representation and Understanding*. New York: Academic Press, 1975.
- Schank, R. C. "The structures of episodes in memory" in D. G. Bobrow & A. Collins (eds) *Representation and Understanding*. New York: Academic Press. 1975.