

## Inferência emocional, compreensão leitora e ensino

*Emotional inference, reading  
comprehension and teaching*

Elenice Maria Larroza ANDERSEN (UFSC)  
[elenice.andersen@ufsc.br](mailto:elenice.andersen@ufsc.br)

Recebido em: 26 de jan. de 2018.  
Aceito em: 28 de maio de 2018.

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. Inferência emocional, compreensão leitora e ensino. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 231-245, maio/ago. 2018.

**Resumo:** Este artigo aborda um tema ainda pouco estudado no Brasil, mas fundamental para a pesquisa e o ensino na área da linguagem, que é o da relação entre inferência emocional e compreensão leitora. Tem por objetivo contribuir para impulsionar a discussão teórica e o investimento em pesquisas empíricas na área. Para isso, realiza uma revisão narrativa de estudos teoricamente fundamentados em abordagens do processamento do discurso que demonstram a importância da inferência emocional para a compreensão leitora (BARREYRO *et al.*, 2008; LEÓN *et al.*, 2015; DÁVALOS; LEÓN, 2017). Em seguida, demonstra como a exploração desse tipo de inferência já está presente no ensino de língua portuguesa, por meio de tarefas didáticas de compreensão textual. Dessa forma, na conclusão, constata a urgência da incorporação desse conhecimento na formação docente e incentiva a expansão de pesquisas na área, para o aperfeiçoamento das práticas de ensino da compreensão da leitura, entendidas como parte do compromisso das instituições de ensino e pesquisa com uma educação que visa ao desenvolvimento humano integral.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora. Inferência emocional. Educação.

**Abstract:** This paper presents the relation between emotional inference and reading comprehension. It aims to contribute to investment in empirical research in Brazil. To do this, it realizes a narrative review of studies theoretically based on discourse processing that demonstrate the importance of emotional inference for reading comprehension (BARREYRO *et al.*, 2008; LEÓN *et al.*, 2015; DÁVALOS; LEÓN, 2017). Next, it shows how the exploration of this type of inference is already present in the tasks of textual comprehension in a textbook of Portuguese language. Thus, in the conclusion, it notes the urgency of incorporating this knowledge for teaching and encourages the expansion of research in the area, for the improvement of pedagogical practices of teaching reading comprehension in Brazil.

**Keywords:** Reading comprehension. Emotional inference. Education.

## Introdução

Este trabalho parte de uma concepção de educação cognitiva para o desenvolvimento humano integral. Nessa abordagem, a educação é o investimento em um processo de ensino-aprendizagem multifacetado que inclui as bases neuropsicológicas da cognição e da aprendizagem, em uma articulação entre os aspectos cognitivos e emotivo-afetivos, para estimular, de forma harmoniosa e equilibrada, os diferentes potenciais humanos (FONSECA, 2015). Parte dessa abordagem deve-se ao avanço recente das neurociências, cujas pesquisas orientam para a indissociabilidade e interdependência entre razão e emoção (DAMÁSIO, 2012).

Do ponto de vista dos estudos linguísticos, apesar da importância que as emoções possuem na comunicação humana, existem poucas pesquisas sobre o tema no campo dos estudos sobre compreensão discursiva (DÁVALOS; LEÓN, 2017). Nesse sentido, trazemos para este trabalho um tema relacionado a essa discussão, que é o da inferência emocional, um conceito ainda pouco explorado no Brasil, mas basilar para o entendimento da compreensão leitora e de seu ensino e, por conseguinte, para a formação de professores na área.

Desse modo, nesta discussão, temos por objetivo contribuir com o ensino da compreensão leitora, cooperando para tornar esse ensino mais próximo ao conhecimento atual sobre os processos constitutivos do processamento dos discursos. Dada a carência de estudos na área, objetivamos, igualmente, impulsionar, no Brasil, o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre o papel da inferência emocional na compreensão de textos em português. Para isso, inicialmente, realizamos uma revisão narrativa de estudos internacionais teoricamente fundamentados em abordagens do processamento do

discurso que revelam o papel da inferência emocional no processo de compreensão de textos. Em um segundo momento, exemplificamos e discutimos, a partir de um conhecido livro didático, como esse tipo de inferência é explorado em tarefas de compreensão leitora. Finalmente, concluímos pela necessidade de mais investimento em pesquisas sobre o tema, como parte constitutiva das práticas pedagógicas voltadas à compreensão leitora e de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano integral.

### **Compreensão leitora, inferência e inferência emocional**

Um conjunto expressivo de teorias sobre compreensão leitora assume que os leitores constroem um modelo mental das situações presentes no texto (DÁVALOS; LEÓN, 2017; KINTSCH, 1988; VAN DIJK; KINTSCH, 1983). Essas propostas defendem que, enquanto lemos uma história, ouvimos uma conversa ou vemos um filme, uma imagem ou uma situação real, construímos modelos situacionais ou mentais, por meio de palavras, de imagens e das relações que estabelecemos entre todos os elementos que lemos ou escutamos, como tempo, espaço, interações, ações, intencionalidades (DÁVALOS; LEÓN, 2017).

Essa construção, elucidada no renomado modelo de construção-integração, elaborado por Van Dijk e Kintsch (1983), ocorre mediante um processo em que o conhecimento de um indivíduo fornece parte do contexto no qual um discurso é interpretado, ao mesmo tempo em que esse contexto seria como um tipo de filtro por meio do qual as pessoas percebem o mundo. Combinam-se, assim, um processo de construção em que uma base textual é construída a partir do *input* linguístico, bem como do conhecimento do leitor, e uma fase de integração, em que essa base textual é integrada a um todo coerente, gerando uma rede associativa (KINTSCH, 1988). A compreensão envolve, dessa forma, a construção de um modelo mental de um discurso (KINTSCH, 1988).

É por meio da construção desse modelo que podemos responder a perguntas sobre um texto, lembrar de suas partes, resumilo, verificar declarações sobre ele ou parafraseá-lo (KINTSCH, 1988), tarefas comumente requeridas nas práticas didáticas da compreensão leitora. Entende-se, com frequência, que podemos observar, e até mesmo avaliar, a compreensão de um texto quando o aluno consegue realizar com proficiência tais tarefas.

Para a realização dessas tarefas, há vários processos envolvidos. Entre eles, considera-se um fator determinante para a compreensão da leitura a capacidade de gerar inferências (OAKHILL; YUILL, 1996). A construção de representações mentais está diretamente relacionada à realização de inferências. Fazer inferências é uma atividade mental tão complexa quanto necessária até mesmo para a compreensão dos processos da vida cotidiana. É uma atividade fundamental dado o alto valor adaptativo que elas possuem para prever comportamentos e compreender a realidade (LEÓN *et al.*, 2015). No discurso escrito, as inferências são compreendidas como representações mentais que o leitor constrói quando busca compreender um texto lido, substituindo, acrescentando ou integrando a informação explicitada no texto (LEÓN *et al.*, 2015). Por meio das inferências, o leitor constrói conexões significativas entre os elementos do texto e os conhecimentos prévios que possui, o que é crucial para a compreensão (KENDEOU *et al.*, 2014).

Esse processo se desenvolve desde cedo. As habilidades de elaborar inferências começam em uma idade jovem, bem antes da leitura formal e, à medida que as crianças se tornam mais velhas, vão ocorrendo mudanças na geração dessas inferências, em sua quantidade e qualidade (KENDEOU *et al.*, 2014). Com o desenvolvimento, as crianças gradativamente geram inferências que conectam unidades de texto maiores, como parágrafos, episódios de eventos e seções, em vez de apenas inferências que conectam eventos e fatos individuais dentro um episódio ou uma seção. Com a idade e a experiência, as crianças identificam um número maior e uma variedade maior dessas relações semânticas durante a leitura (KENDEOU *et al.*, 2014).

Existem diferentes tipos de inferências realizadas durante a leitura e, com isso, há várias propostas de classificações que podem participar da construção de modelos mentais no processo de compreensão dos discursos. Aristizábal e Marquez (2010, p. 28), por exemplo, propuseram que as inferências podem ser classificadas com base nestas categorias:

- (a) Inferências referenciais: são as inferências de ordem semântica e gramatical, que são obtidas quando uma palavra ou frase é conectada a um elemento anterior do texto. Elas são obtidas essencialmente pelos procedimentos de coesão, tais como repetição lexical e semântica,

- substituição pronominal, substituição por sinonímia, hiperonímia, pronomes gramaticais, elipses ou *deixis* (pessoal, espacial e temporal);
- (b) Inferências de origem causal: são as inferências realizadas quando se identificam as conexões causais locais entre as informações do que está sendo lido e as do que foi lido imediatamente antes (causais) ou quando se identificam conexões causais locais entre a informação que está sendo lida e a que vem do conhecimento do leitor (elaborativas);
  - (c) Inferências temáticas: são as inferências que possibilitam a organização de agrupamentos de informações locais dentro de outros níveis de ordem superior, como uma moral, um ponto principal ou um assunto do texto;
  - (d) Inferências sobre reações emocionais de personagens: são as inferências que possibilitam a atribuição de emoções a agentes da narrativa em resposta para uma ação, evento ou estado;
  - (e) Inferências instrumentais: são aquelas inferências que favorecem a especificação de objeto ou recurso usado quando um agente executa uma ação intencional;
  - (f) Inferências preditivas: são as inferências que nos permitem fazer conjecturas ou pressupostos sobre o que vem depois, com base na informação explícita ou implicitamente disponível no texto e no conhecimento prévio do leitor.

Na tentativa de classificação dos tipos de inferências, há, como podemos observar, a elaboração da categoria “inferências sobre reações emocionais de personagens”, que aponta para o reconhecimento de que as inferências relacionadas a fatores de ordem emotivo-afetiva participam do processo de construção de representações mentais de um discurso. De fato, a existência dessa categoria é suportada por vários estudos recentes. Contudo, apesar de a avaliação dos estados emocionais de personagens ser uma evidência do papel dos fatores emotivo-afetivos na compreensão da leitura, o processo de construção de inferências emocionais ultrapassa essa avaliação, como veremos a seguir.

Durante o processo de construção de uma representação mental de um discurso, as construções iniciais durante a leitura provavelmente se contradizem de maneiras sutis, fornecendo ao leitor sinais de sua

inadequação e impelindo-o a reconhecer que eles têm apenas *status* provisório (MIALL, 1989). Assim, o principal trabalho na leitura é interpretar as frases de desdobramento da história para indícios de um esquema mais adequado. Nesse trabalho, a resposta afetiva do leitor participa da orientação desse processo. O afeto, como a experiência subjetiva de emoções e sentimentos, desempenha o papel principal na direção da leitura, ainda mais quando se trata das narrativas literárias (MIALL, 1989).

Há três propriedades de afeto que participam desse direcionamento da leitura: o afeto é autorreferencial, de domínio cruzado e antecipatório (MIALL, 1989). Ao ler uma história, o leitor julgará que nem todas as frases são igualmente importantes, uma vez que algumas possuem mais peso, atuando como foco principal para sua visão em desenvolvimento, enquanto outras carregam menos peso, atuando como suporte ou fundo, ou transmitindo informações complementares. As frases podem ser, assim, categorizadas pela sua importância, ao se avaliar o significado do texto. Porém, à medida que os esquemas da história são questionados, o leitor precisa se voltar para outras pistas que o permitam fazer uma interpretação mais adequada. Além de processar novas frases, ele também reavalia sua compreensão das frases inicialmente vistas como menos importantes. Desse modo, a valência afetiva de tais frases, que pode ter sido inicialmente periférica, pode se tornar um recurso central para interpretar o significado da história. Esquemas antigos podem ganhar novos sentimentos e serem desenvolvidos ou prejudicados pelas implicações que os sentimentos trazem com eles. Nesse sentido, o afeto é de domínio cruzado, pois ele pode transferir esquemas de um domínio para o outro.

O afeto é, ainda, antecipatório. Dada a indeterminação da experiência do leitor, ele deve desenvolver alguma representação do resultado da narrativa para manter *on-line* o processo de compreensão. Nesse sentido, o afeto oferece uma pré-estruturação do significado do texto como um todo.

Como bem observa Miall (1989), o afeto autorreferencial mais óbvio é a experiência frequente dos leitores de que eles “se identificam” com a experiência e com os motivos do personagem principal ou dos personagens em uma narrativa, compartilhando os sentimentos e objetivos desses personagens. Mas o afeto tem um alcance mais abrangente do que esse nas narrativas, porque qualquer resposta afetiva envolve questões de autoconceito, abastecendo o processo interpretativo

com uma variedade de contextos potenciais para atribuir significado aos elementos de texto, extraídos da experiência e preocupações anteriores do leitor.

Van Dijk (2012), em trabalho recente, também reconhece esse impacto das emoções na construção de modelos mentais na leitura. O autor pontua que a natureza pessoal e subjetiva desses modelos explica por que os modelos mentais não se limitam a representar os fatos tais como os participantes os veem, mas também opiniões e emoções. O autor ilustra com o caso do ataque ao *World Trade Center*, em que, ao ler sobre esse acontecimento, não nos limitamos a construir uma versão pessoal a partir da leitura de artigos, editoriais, conversas, mas também formamos crenças que valem por avaliações possivelmente associadas a emoções.

Do mesmo modo, Dávalos e León (2017) defendem que as emoções jogam um importante papel na construção de modelos mentais na leitura, tanto porque os leitores constroem um modelo mental graças às emoções, como porque assumem um papel ativo na leitura, compartilhando emoções e se situando no lugar do protagonista, contribuindo com elementos pessoais na construção de um modelo. A espécie humana, segundo os autores, tem uma extraordinária habilidade de entender o seu semelhante, de aprender com ele e de se identificar com o outro por meio da compreensão de suas intenções e estados mentais, o que nos permite gerar uma vida mental e intencional que se desenvolve tanto na comunidade e para si mesmo (DÁVALOS; LEÓN, 2017) quanto para a compreensão leitora.

Como podemos observar, já existem iniciativas teóricas que orientam para o reconhecimento de que as emoções são protagonistas, e não secundárias, na compreensão leitora, participando ativamente dos processos de construção de modelos mentais. Contudo, além das proposições teóricas, evidências empíricas também suportam esse argumento.

De acordo com os estudos de León *et al.* (2015), nas últimas décadas, tem havido um interesse crescente sobre o estudo de inferências, especialmente as que correspondem às inferências feitas pelos leitores sobre as emoções das personagens da história, cobrindo uma importante área de pesquisa pertencente ao campo de compreensão de texto. Conforme os autores, ao longo de uma história, as personagens estão envolvidas em várias situações que as leva a manifestar uma série de emoções, em alguns casos explicitamente revelados, como quando

se revela que uma personagem sentiu profunda tristeza ao perder o pai ou, de forma implícita, quando se revela que a personagem sentiu um nó na garganta, quando soube que seu pai havia falecido (LEÓN *et al.*, 2015). Assim, pode-se presumir que a inferência emocional participa da representação mental do conteúdo lido, como um guia para a compreensão do texto, ajudando a manter a coerência global (LEÓN *et al.*, 2015).

Seguindo essa perspectiva, em dois experimentos, os autores investigaram o papel da ativação de inferências emocionais quando leitores representam estados emocionais dos personagens fictícios mediante uma tarefa de decisão lexical. No primeiro experimento, analisaram se a valência emocional (positiva ou negativa) influenciava a ativação da inferência. Como resultado, observaram que a valência foi um fator determinante para o tempo do processamento da inferência emocional, o que os levou a constatar que a valência positiva é mais rapidamente processada do que a negativa. No segundo experimento, os autores observaram o papel da direção causal da história, a partir de um estudo manipulado para induzir inferência emocional preditiva (o leitor procura uma ação que antecipe uma emoção particular), e, em outra, explicativa (o leitor procura uma causa que “explica” uma emoção particular) e, ainda, se essas duas condições diferiam na ativação de inferência emocional. Os resultados revelaram que as inferências emocionais são realizadas automaticamente em ambos os estudos e que tanto a valência quanto a direção causal são considerados componentes básicos das inferências emocionais, mas apenas a valência positiva acelera ainda mais o processamento de traço emocional.

Em outro estudo empírico, Barreyro *et al.* (2008) examinaram se os leitores geram inferências emocionais durante a leitura de narrações, também a partir de dois experimentos. No primeiro, vinte e quatro participantes leram dois contos folclóricos alemães e realizaram uma tarefa de decisão lexical. Para essa tarefa, a leitura foi interrompida em pontos pré-determinados, e foram apresentadas as palavras do teste que representavam inferências emocionais em duas condições: imediatamente antes ou imediatamente após as frases que exigiam que o leitor ativasse esse conceito. No segundo experimento, dezesseis participantes leram as mesmas frases usadas na primeira experiência, mas em isolamento. Depois de ler cada frase, os participantes realizaram a tarefa de decisão lexical. Os resultados de ambas as experiências indicaram que os leitores geraram inferências emocionais, acessando

o seu conhecimento prévio geral, quando o texto o exige, para fornecer explicações suficientes aos eventos descritos.

Sobre o desenvolvimento inicial das inferências emocionais, Marmolejo-Ramos e Heredia (2006), em um estudo mais próximo à educação infantil, constataram que os processos inferenciais para a compreensão de estados emocionais dos personagens de um texto narrativo podem ser observados precocemente. A partir da leitura individual assistida de um conto, eles aplicaram questionários com questões de análise emocional a trinta crianças de três e quatro anos de idade. Os achados indicaram que as crianças identificam as reações emocionais dos personagens usando inferências de maneira seletiva, que existe um nível evolutivo na compreensão dessas emoções e que as crianças, desde cedo, já conseguem construir essas representações de alto nível e os modelos de situação. Os autores também consideraram importante investigar a dimensão emocional nos processos de compreensão de textos narrativos, porque a avaliação emocional dos elementos do texto permite, segundo eles, reavaliar e recategorizar a informação que o texto fornece à medida que avança em seu processamento, e essa reavaliação e recategorização também é feita sobre os componentes emocionais imersos nas representações internas dos sujeitos. Com isso, observaram que as crianças inferem os estados emocionais mesmo na ausência de marcas textuais explícitas, atualizando-os à medida que processam uma nova informação, o que fundamenta a ideia de que crianças de três e quatro anos já constroem a dimensão emocional no modelo mental do texto. Assim, uma das principais implicações desse resultado está, conforme os autores, no âmbito educativo da compreensão de textos, uma vez que há repercussões nas possibilidades de compreensão. Existe, ainda, uma implicação clínica, uma vez que o psicólogo escolar pode conseguir, por meio do trabalho com textos, um tipo de modificação das representações internas ligadas à compreensão das emoções, que podem ter efeito no comportamento da criança, uma vez que é conhecido o fato de que as representações internas guiam as ações humanas.

Destarte, acreditamos que essa revisão narrativa, ainda que não esgote o tema, seja suficiente para evidenciar a necessidade de investimento, no Brasil, em pesquisa e em formação docente sobre o papel central das emoções na compreensão leitora, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade do processamento da leitura, desde os anos escolares mais iniciais. Do mesmo modo,

entendemos que essa revisão demonstra o prejuízo da desconsideração desse componente essencial da leitura para o desenvolvimento do aluno, porque favorece um ensino reducionista, que restringe os potenciais do indivíduo e limita o já baixo desempenho dos estudantes nos programas de avaliação da compreensão leitora. Além disso, por meio da revisão, cremos ter demonstrado a relevância da pesquisa e do conhecimento na área para a prática psicoeducativa, principalmente quanto a uma melhor compreensão da natureza das dificuldades de leitura e a um melhor planejamento das estratégias de ensino para a superação de tais dificuldades.

Para reforçar nosso argumento da urgência de preparar melhor os profissionais envolvidos com o ensino da compreensão leitora para o uso pedagógico desse conhecimento e de se investir em mais estudos de intervenção sobre o tema, trazemos, na próxima seção, exemplos concretos de tarefas de compreensão leitora presentes em um livro didático de língua portuguesa, que, ainda que de maneira pouco aprofundada e incompleta, exploram as inferências emocionais dos alunos.

### **A inferência emocional em um livro didático de língua portuguesa**

O livro que examinamos, a título de ilustração dos fundamentos teóricos apresentados, é a conhecida obra *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, publicado pela editora Atual, em 2014. Trata-se da quarta edição, dirigida ao quinto ano. A obra, de acordo com a editora, é a mais adotada no seguimento.

A obra é dividida em quatro unidades. Em cada unidade, há três capítulos, organizados de forma sequencial, contemplando: leitura de imagem, leitura de textos, tarefas de compreensão leitora e análise linguística, produção textual e atividades lúdicas. Além dos três capítulos, cada unidade encerra com uma oficina de criação. A obra aborda diferentes gêneros, entre os quais, poemas, reportagens, histórias em quadrinhos, com um destaque importante aos contos populares.

Para o nosso propósito, discutiremos a unidade 1 dessa obra, especificamente as tarefas de compreensão leitora do capítulo 2. Essas tarefas dizem respeito à leitura do texto *Astúcias do Jabuti*, um conto popular, recontado por Antonieta Dias de Moraes, que, essencialmente, narra a história de um Jabuti e um Veado-Catingueiro, que “andavam

sempre às turras”. O Veado provocava indiretamente o Jabuti por não sair do lugar. O Jabuti defendia-se dizendo que já havia ido e voltado do outro lado da Terra, em uma semana. O Veado, que se considera mais ligeiro, disputa com o Jabuti uma pequena corrida, vencendo-a. Porém, o Jabuti argumenta que certas distâncias se vencem com o pensamento. O Veado insiste que até nisso ele correria mais depressa. Então, marcaram uma corrida, e toda a bicharada combinou de assistir para debochar do Jabuti. Enquanto isso, o Jabuti incumbiu a alguns companheiros de avisar a todos os jabutis da floresta para se colocarem a igual distância uns dos outros, desde a margem da saída até o local da chegada. No dia da corrida, o Veado disparou e gritou ao Jabuti que ele estava muito atrás, ao que o Jabuti retrucou: “- Estou aqui, dez metros na sua frente”. Sem encontrar uma explicação, o Veado corria ainda mais até chegar, exausto, ao ponto de chegada. Ao dizer “ganhei”, o Jabuti responde que já havia chegado há muito tempo. Na verdade, era o irmão do Jabuti que estava na linha de chegada. O Veado ficou muito envergonhado por ter perdido a corrida para um animal insignificante e nunca mais caçou do Jabuti.

Na tarefa de compreensão do texto, intitulada *Os sentidos do texto*, encontramos dezesseis questões de compreensão leitora, das quais onze estão diretamente relacionadas a inferências de conteúdo emotivo-afetivo, o que representa um alto percentual. Dada a natureza do gênero, há, naturalmente, um favorecimento à escolha de temas morais para explorar a compreensão do texto, o que envolve a compreensão de valores e sentimentos. A propósito, um aspecto da obra que deve ser destacado refere-se justamente à escolha desse gênero como o centro de uma unidade completa e como um gênero retomado outras vezes nas unidades subsequentes. Isso ocorre em uma obra com apenas quatro unidades, fato que reflete a relevância que os autores conferem aos textos que impulsionam a exploração de fatores de ordem emotivo-afetiva.

A relevância dos fatores dessa ordem é igualmente manifesta nas tarefas de compreensão, como podemos observar a seguir:

- a) Como era a relação entre as personagens no início da história?
- b) Em toda boa história, acontece alguma coisa - às vezes ocorre um problema, às vezes a personagem deseja algo

- que não têm – que motiva as ações das personagens. O que motivou esse acontecimento?
- c) Com que finalidade o Jabuti procurava se mostrar melhor que o Veado?
  - d) Por que o Jabuti considerou que não era bonito o que ele pretendia fazer?
  - e) Como o Jabuti justificou para si mesmo a decisão de enganar seu adversário?
  - f) Por que a Lebre foi o animal escolhido para a função?
  - g) O que a ação mostra sobre a relação que existia entre os jabutis?
  - h) Para vingar-se do Veado, o Jabuti fez uso da inteligência ou da força física?
  - i) No final da corrida, quando diz ao Veado “fui eu que ganhei a corrida!” E dá uma risadinha de pouco-caso, o Jabuti se sente vingado. A vingança dele consistiu em fazer o Veado experimentar qual sentimento?
  - j) Releia o início do último parágrafo do texto: “Veado estava muito envergonhado por ter perdido a corrida para um animal insignificante como Jabuti”. A palavra insignificante empregada nesse trecho expressa um pensamento do narrador ou do veado?
  - k) Como fábulas, muitos contos também transmitem ensinamentos. O que o conto “Astúcias do Jabuti” ensina aos seres humanos? (CEREJA; COCHAR, 2014).

Nessas tarefas, podemos observar que os autores investem em direcionar o aluno a construir um modelo mental da situação discursiva, por meio da exploração de avaliações, sentimentos e emoções. Eles conduzem o aluno leitor a se colocar no lugar das personagens, inferir sobre as relações entre elas e sobre suas reações, seus desejos e suas motivações, ao mesmo tempo em que solicitam atribuir valores avaliativos às suas ações.

Considerando que boa parte dessas informações não se manifesta de forma explícita no texto, podemos constatar que os autores se valem do conhecimento prévio que o leitor possui para fornecer parte do contexto necessário à compreensão (VAN DIJK; KINTSCH, 1983) e que um componente importante desse conhecimento prévio está relacionado a aspectos de ordem emotivo-afetiva, que cooperam para a construção

da representação mental do conteúdo lido, guiando essa compreensão (LEÓN *et al.*, 2015).

Do mesmo modo, é evidente que os autores se apoiam em expressões relacionadas a valores avaliativos para direcionar a construção da representação do texto: se mostrar melhor, justificar a si mesmo, não ser bonita uma ação, vingar-se, enganar, pouco-caso, envergonhado. O afeto autorreferencial (MIALL, 1989) é perceptível, pois os autores favorecem que os leitores busquem se identificar com os sentimentos e os motivos das personagens (exemplo: com que finalidade; experimentar qual sentimento), conduzindo esses leitores a gerar inferências a partir da atribuição de emoções a agentes da narrativa em resposta a uma ação, evento ou estado (ARISTIZÁBAL; MARQUÉZ, 2010). Finalmente, o direcionamento da compreensão leitora por meio de aspectos emotivo-afetivos também pode ser observado quando os autores solicitam que o aluno infira as lições que pode extrair do texto, tarefa que coopera na formação de crenças e valores por meio da exploração da leitura.

Como podemos observar, a abordagem das inferências emocionais na obra, embora bastante limitada, revela que esse tipo de inferência encontra um espaço em tarefas didáticas de compreensão leitora. Considerando isso, bem como nosso aparato teórico, que enfatiza o papel dessas inferências no processo de construção de representações mentais de um texto, defendemos a ampliação do conhecimento teórico e da pesquisa na área em língua portuguesa, para que o exame das diferentes variáveis envolvidas nesse processo possa ser mais aprofundado no Brasil. A necessidade de pesquisas que investiguem as diferentes variáveis envolvidas nesse processo torna-se evidente se considerarmos, juntamente com Miall (1989), que o afeto tem um alcance amplo e abastece o processo interpretativo com uma variedade de contextos potenciais para atribuir significado aos elementos do texto, extraídos das experiências anteriores do leitor. Dessa forma, sustentamos que a ampliação de estudos sobre a relação entre afeto e compreensão leitora contribuirá para conhecermos mais sobre esse alcance, e isso resultará em um benefício adicional para a melhoria do ensino da leitura.

## Conclusão

Neste trabalho, objetivamos contribuir para impulsionar a discussão teórica e o investimento em pesquisas empíricas no Brasil sobre a inferência emocional na compreensão da leitura. Trata-se de um tema ainda pouco estudado, mas com crescente interesse, dado o avanço das neurociências, que demonstram o papel essencial das emoções na cognição (DAMÁSIO, 2012). Justificamos nosso argumento a partir do método de revisão narrativa de proposições teóricas e de estudos com evidências empíricas recentes que atestam a impossibilidade de separar emoção e cognição na compreensão da leitura. Afora isso, apresentamos um exemplo concreto de tarefa didática na área da linguagem que explora inferências emocionais, para reforçar nosso argumento. A partir de nossas constatações, a inclusão de estudos teóricos sobre esse tema na formação docente foi reivindicada.

Dessa forma, concluímos pela necessidade e urgência do aumento e do incremento de pesquisas sobre o assunto, sobretudo por entendermos que essa temática deva fazer parte de um ensino comprometido com o desenvolvimento integral do aluno, valorizando suas diferentes potencialidades. Incentivamos, assim, a expansão de pesquisas na área, para aperfeiçoar as práticas de ensino da compreensão leitora, ressignificando o ensino de língua portuguesa e a aula de leitura, aqui entendidos como parte essencial da promoção do desenvolvimento humano, desenvolvimento esse que, embora envolva aspectos cognitivos, não pode prescindir dos aspectos emotivo-afetivos que nos constituem.

## Referências

ARISTIZÁBAL, C.; MARQUÉZ, A. Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. An approach to the inferential comprehension of narrative texts in preschool children. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 19, n. 1, p. 21-35, 2010.

BARREYRO et al. Generación de inferências emocionales durante la lectura de textos narrativos. **Anuario de investigaciones**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 15, p. 19-24, jan. 2008.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: Linguagens**. 5º ano. São Paulo: Editora Atual, 2014.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DÁVALOS, M. T.; LEÓN, J. A. Inferencias emocionales en los procesos de comprensión del discurso. In: MIRAMONTES, Z.; GARCÍA, R. **Comprensión y aprendizaje a través del discurso**. Madri: LEED, 2017.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KENDEOU *et al.* A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. **Learning Disabilities Research and Practice**, v. 29, n. 1, p. 10-16, fev. 2014. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/260411126>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, Colorado, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1988. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/fulltext/1988-28529-001.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

LEÓN, J. A. *et al.* Efectos de la valencia y la dirección causal en el procesamiento de inferencias emocionales durante la lectura: evidencia mediante una tarea de decisión léxica. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 31, n. 2, p. 677-686, maio 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/167/16738685032.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MARMOLEJO-RAMOS, F.; HEREDIA, A. Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, n. 8, p. 94-138, jul-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280207>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MIALL, D. Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives. **Cognition and Emotion**, v. 1, n. 3, p. 55-78, 1989. Disponível em: <[https://sites.ualberta.ca/~dmiall/reading/Beyond\\_s.htm](https://sites.ualberta.ca/~dmiall/reading/Beyond_s.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

OAKHILL, J.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Ed.). **Reading difficulties**: Processes and intervention. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 69-92.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2012.