

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO

Juliana Canton

INFERÊNCIAS: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO LEITORA NO FINAL DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Santa Cruz do Sul

2017

Juliana Canton

**INFERÊNCIAS: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO LEITORA NO FINAL DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul

2017

C232i

Canton, Juliana

Inferências : caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização / Juliana Canton. – 2017.

181 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Onici Claro Flôres.

1. Leitura. 2. Aquisição de Linguagem. 3. Compreensão na leitura. 4. Alfabetização. 5. Leitura - Desenvolvimento. 6. Aprendizagem. I. Flôres, Onici Claro. II. Título.

CDD: 418.4

Bibliotecária responsável: Jorcenita Alves Vieira - CRB 10/1319

Juliana Canton

**INFERÊNCIAS: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO LEITORA NO FINAL DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr^a Onici Claro Flôres

Professora Orientadora – UNISC

Dr^a Rosângela Gabriel

Professora Examinadora – UNISC

Dr^a Angela Naschold

Professora Examinadora – UFRN

Santa Cruz do Sul

2017

AGRADECIMENTOS

Há muito a agradecer, uma vez que este trabalho resultou de um esforço coletivo. Agradeço a Deus, pelo dom da vida e da saúde. À minha família, que, mesmo de longe, sempre deu força para que eu pudesse realizar o meu melhor em tudo a que me dedicasse.

Agradeço aos professores, colegas e à equipe do Mestrado em Letras da UNISC, que não mediram esforços para nos auxiliar, sempre abertos a dialogar e conversar sobre nossas dúvidas. Um agradecimento especial é reservado à Prof^a Onici, que, cuidadosamente, orientou e revisou este trabalho. O modo como respeitou e considerou minhas ideias foi importante para constituir a pesquisa. Da mesma forma, suas críticas foram um incentivo para buscar ler e retomar estudos.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Encantado, pela flexibilidade e solicitude em possibilitar a troca de horários e de turnos de trabalho, para que eu pudesse frequentar as aulas do Mestrado. Na escola em que apliquei a pesquisa e em que atuo, também encontrei parcerias. À diretora e coordenadora pedagógica da escola, Prof^a Kaise Radaelli e Prof^a Rosibel Kunz Radaelli, agradeço pelo incentivo e por colaborar na troca de turnos de trabalho. Sem essa compreensão, o trabalho não teria sido possível. Às minhas colegas, por compartilharem anseios e expectativas. Em especial, agradeço à Prof^a Priscila Mânica que, com muito carinho e paciência, atuou com minha turma nos turnos em que eu precisava estar na UNISC. À prof^a Elza Stürmer Geroldin, professora titular do Grupo Controle, agradeço por ser boa ouvinte, por trocarmos ideias e por aceitar colaborar nesta pesquisa. Agradeço à Prof^a Julia Fachini, cuja ajuda foi importante na gravação em vídeo dos encontros com o Grupo Experimental. Às professoras Raquel Delazeri e Mara Colombo Patussi, professoras dos quartos anos da escola, agradeço por poder contar com seu apoio. À prof^a Angela Pelegrini, pela disposição em me oferecer carona quando eu precisei.

Por fim, agradeço aos alunos e a suas famílias que, prontamente, aceitaram participar do estudo e que colaboraram de toda forma para que a pesquisa tivesse sucesso.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar as atividades cognitivas envolvidas na leitura e na produção de inferências. Para isso, utilizamos duas metodologias, a bibliográfica e a experimental. Iniciamos o referencial teórico descrevendo os primeiros passos da criança ao aprender a ler, em sua busca por reconhecer grafemas e atribuir-lhes significado. Trazemos estudos de Dehaene (2012) para discorrer sobre o modo como nosso cérebro se recicla para adaptar-se à leitura e refletimos sobre a passagem da oralidade para a escrita. Também tratamos de conceitos de leitura e discutimos alguns caminhos pelos quais o leitor pode construir a compreensão na leitura, entre eles, o modelo de Construção-Integração proposto por Kintsch (1998) e Kintsch e Rawson (2013). A última parte da seção teórica é reservada ao estudo da inferência e sua relação com a compreensão leitora. Delimitamos alguns tipos de inferências, assim como comparamos estudos em que esse assunto foi enfocado. No segundo capítulo, descrevemos a pesquisa experimental. Os sujeitos da pesquisa foram 37 crianças de duas turmas de Terceiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, da rede municipal, de Encantado/RS. Ambas as turmas participaram de um pré-teste e um pós-teste de inferências. Apenas uma das turmas, o Grupo Experimental, participou de quatro sessões de intervenção que consistiram na leitura de textos combinada com questionamentos inferenciais escritos e orais. As discussões que surgiram dos questionamentos orais foram conduzidas com base na técnica do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2010, 2014). Nas análises das discussões, buscamos refazer o percurso cognitivo construído pelas crianças quando explicitavam a base geradora de suas inferências. Dentre os três níveis de conhecimento prévio apresentados por Kleiman (1989), o conhecimento de mundo foi o mais utilizado pelas crianças. Os resultados demonstraram melhora na capacidade de produzir inferências nos alunos dos dois grupos, em especial, no grupo experimental.

Palavras-chave: Leitura. Inferências. Compreensão. Conhecimento prévio. Alfabetização.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the cognitive activities involved in reading and making inferences through bibliographic and experimental research. A child's first steps in learning to read are described as well as her quest to recognize graphemes and their meaning. Based on Dehaene's (2012) studies, we discuss about the way our brain is recycled, adapting its structure for reading. We also reflect about the relation between oral and written language. As we define concepts of reading, we analyze some ways through which a reader may build reading comprehension. One of them is the Construction-Integration Model of Kintsch (1998) and Kintsch and Rawson (2013). The last part of the study discusses some types of inferences, and the influence of inferencing in reading comprehension. The second chapter presents the actual research. Thirty seven third graders, students of a public school in Encantado/RS, were organized in two groups. Both of them were assessed in a pre-test and a post-test of inferences, but just the experimental group participated of four intervention sessions. During these sessions, students received a program that involved reading integrated with oral and written inferential questions. The method used during the discussions was Group-Think Aloud (ZANOTTO, 2010, 2014). As we analyzed children's oral contributions, we tried to understand the cognitive sources they used while making inferences. Prior knowledge and memories about prior experiences were the sources that most helped students, confirming what is presented by Kleiman (1989). Results show that both groups increased their ability to make inferences, specially the experimental group.

Keywords: Reading. Inference. Comprehension. Prior knowledge. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Movimentos oculares em sacadas durante a leitura	18
Figura 2 - Arquitetura cerebral da leitura	19
Figura 3 - Representação das consequências do Efeito Mateus e dos círculos virtuoso e vicioso de leitura	25
Figura 4 - Peças do quebra-cabeça chamado leitura	29
Figura 5 - Diferentes elementos ativados pelos esquemas mentais de um aluno e de um bombeiro a partir da palavra ESCOLA	31
Figura 6 - O modelo da visão simples da leitura (The simple view of reading) proposto por Hoover e Gough (1990)	36
Figura 7 - Modelo da Construção-Integração (CI)	42
Figura 8 - Horizontes de Compreensão Textual	45
Figura 9 - Elementos que compõem a construção de inferências	49
Figura 10 - Esquema com os elementos que constituem as inferências	53
Figura 11 - Escala de proficiência em leitura para avaliação dos resultados da ANA	66
Figura 12 - Resultados no IDEB da EMEF Mundo Encantado	100

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Tipos de inferências do pré e pós teste	74
Quadro 2 - Tipos de questões das sessões de intervenção	87
Quadro 3 - Etapas da pesquisa experimental	99
Tabela 1 - Renda familiar mensal dos sujeitos	102
Tabela 2 - Desempenho dos alunos do Grupo Experimental (GE) no pré-teste, de acordo com os acertos e erros em cada tipo de inferência	105
Tabela 3 - Desempenho dos alunos do Grupo Controle (GC) no pré-teste, de acordo com os acertos e erros em cada tipo de inferência	105
Tabela 4 - Contagem dos acertos dos alunos do GE nas questões inferenciais escritas	114
Tabela 5 - Comparação dos resultados dos grupos experimental e controle no pré e pós-teste	134
Tabela 6 - Desempenho dos alunos do Grupo Experimental no pós-teste	136
Tabela 7 - Desempenho dos alunos do Grupo Controle no pós-teste	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Localização da residência em que vivem os alunos dos grupos testados	101
Gráfico 2 - Acesso a meios de comunicação nas famílias dos grupos avaliados	102
Gráfico 3 - Frequência de leitura em casa dos alunos dos grupos pesquisados	103
Gráfico 4 - Desempenho geral dos alunos do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste	104
Gráfico 5 - Porcentagem de acertos no pré-teste dos alunos dos dois grupos, com a divisão de questões por tipos de inferência	106
Gráfico 6 - Comparação da porcentagem de acertos dos alunos do grupo experimental no pré e pós-teste, com a divisão de questões por tipos de inferência	135
Gráfico 7 - Comparação da porcentagem de acertos dos alunos do grupo controle no Pré e Pós teste, com a divisão de questões por tipos de inferência	135

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

IRM – Imagem funcional por Ressonância Magnética

R – Reading Comprehension

D – Decoding

L – Linguistic Comprehension

TC – Treino de compreensão Textual

OL – Treino de linguagem oral

COM – Treino combinado

QI – Quociente de inteligência

CI – Modelo da Construção-Integração

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PAG – Pensar Alto em Grupo

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

GC – Grupo controle

GE – Grupo experimental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 Primeiros passos na aprendizagem da leitura.....	16
1. 1. 1 A formação do futuro leitor.....	20
1.2 O que é leitura?	25
1.2.1 Leitura: foco no texto e no autor	26
1.2.2 O leitor ativo na leitura.....	29
1.2.3 Que características um bom leitor precisa ter?	34
1.3 Lemos para compreender.....	38
1.3.1 A compreensão leitora, segundo o modelo de Contrução-Integração de Kintsch (1998) e Kintsch e Rawson (2013)	40
1.3.2 Os horizontes de Compreensão Textual, segundo Marcuschi (2008).....	44
1.4 Quando compreendemos, também inferimos.....	46
1.4.1. Que tipos de inferências empregamos para ler?	55
1.4.2 Experiências com leitura e produção de inferências.....	60
1.4.3 A produção de inferências sob a ótica da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	65
2 PRÁTICA DA LEITURA: DISCUTINDO INFERÊNCIAS COM AS CRIANÇAS - METODOLOGIA.....	69
2.1 Pesquisa experimental	70
2.2 Objetivos	71
2.3 Hipóteses	72
2.4 Sujeitos	72
2.5 Procedimentos de testagem e tratamento de dados	73
3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	100
3.1 Perfil dos participantes.....	100

3.2 Pré-teste de inferências.....	104
3.3 Sessões de intervenção	112
3.3.1 Questões inferenciais escritas	114
3.3.2 Questões complementares orais e contextualização	116
3.3.2.1 O conhecimento prévio como ferramenta para o processamento do texto e a produção de inferências	116
3.3.2.2 Aprendendo juntos em momentos de discussão e interação	128
3.3.2.3 Previsão e formulação de hipóteses	131
3.4 Pós-Teste	133
4 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	138
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	151

INTRODUÇÃO

Lemos para compreender. Além de reconhecer letras e palavras individuais, para que a compreensão leitora aconteça é necessário que o leitor construa uma representação mental do texto, processo que exige integração entre várias fontes de informação, desde características lexicais até o conhecimento relacionado a acontecimentos do mundo (NATION, 2013). Não é de admirar, pois, que muitos leitores iniciantes tenham dificuldade para ler com compreensão.

No trabalho diário na sala de aula, não é difícil nos depararmos com crianças cuja precisão leitora esteja em um nível apenas aceitável. São leitores que estão aprendendo a decodificar o código escrito e seu nível de compreensão em leitura deixa a desejar. Adquirir habilidade para compreender o que lemos envolve o desenvolvimento do conhecimento lexical, gramatical, o estabelecimento de inferências, entre outros fatores. A complexidade inerente à compreensão textual só aumenta o desafio que existe em nível nacional, na busca pelo pleno domínio da leitura e da escrita no Ensino Fundamental.

Avaliações em nível federal, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2014 por mais ou menos três milhões de crianças de terceiro ano do Ensino Fundamental, último ano do Ciclo de Alfabetização, apontam para resultados pouco satisfatórios no âmbito da leitura e compreensão. De acordo com os resultados da ANA 2014, uma em cada cinco crianças desenvolveram apenas a capacidade de ler palavras isoladas e mais da metade dos estudantes avaliados só consegue localizar uma informação explícita em textos curtos ou quando as palavras-chave estão na primeira linha de um texto mais longo.

A partir dos dados da ANA 2014, percebemos que a etapa da decodificação, fase importante e necessária em que a criança aprende a relacionar as letras aos fonemas da língua, de forma a tornar a leitura fluente e automatizada, ainda é uma condição não totalmente obtida até o fim do ciclo de alfabetização, por muitas crianças. O que dizer, então, da leitura como produção de sentido, como atividade interativa entre o leitor e o texto? Os baixos índices resultantes das avaliações nacionais na área da alfabetização revelam um problema social evidente. Moraes (1996), há duas décadas, já apontava que os atrasos na alfabetização acabam custando caro. As disparidades presentes entre as crianças no primeiro ano escolar, dividindo-as entre as que têm dificuldade e aquelas que são leitoras hábeis, acabam se aprofundando ao longo dos anos. A escola termina por reforçar as diferenças de aprendizagem e, em consequência, aprofunda as distâncias socioculturais existentes.

Neste cenário, fica clara a necessidade de um esforço mais efetivo dos professores para sanar os problemas de aprendizagem de leitura e compreensão. Primeiramente,

assegurando que leitores iniciantes dominem o princípio alfabético. Em seguida, o trabalho deve seguir no sentido de munir os alunos de estratégias de leitura que lhes permitam evoluir em seu processo de letramento.

Um bom leitor, além de identificar fonemas e associá-los aos grafemas, precisa compreender o que lê, pois o sentido não está pronto no texto, já que precisa não apenas ser apreendido, mas construído, através das inferências que se vinculem aos conhecimentos de mundo do leitor. Assim, o papel do leitor ativo é o de processar o texto e atribuir significado àquilo que está escrito (SOLE, 1998). Acreditamos, em vista disso, que cabe ao professor propiciar momentos de intervenção em que os alunos compreendam que ler envolve uma série de atividades cognitivas, como ativar conhecimentos prévios relevantes, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, produzir inferências, autoquestionar-se, resumir, sintetizar e selecionar as ideias mais importantes.

Neste trabalho, entendemos que compreender um texto, oral ou escrito, é mais do que extrair seu conteúdo. E falar de compreensão é entrar em um terreno complexo, em que não há garantias absolutas. Como afirma Marcuschi (2008), nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados que, apesar de não serem individuais e únicos, são construções que dependem das vivências e experiências de cada um e da sociedade em que vive o leitor.

Em nossa ótica, o ato de ler é uma atividade colaborativa que se dá na interação autor-texto-leitor. O resultado dessa interação é a compreensão, a produção de sentidos. Esse complexo processo inicia quando a criança aprende a reconhecer uma forma ortográfica para cada palavra que já conhece. Passo a passo, em geral, a partir da intervenção do professor, a criança aprende como converter o sinal gráfico em representações da sua pronúncia e do significado (MORAIS, 2013). Nesse sentido, iniciamos a parte teórica deste trabalho descrevendo os primeiros passos da criança ao aprender a ler, em sua busca por reconhecer grafemas e atribuir-lhes significado. Reservamos espaço para refletir sobre a forma como nosso corpo (o cérebro, em especial) reage ao estímulo da leitura, principalmente a partir dos estudos de Dehaene (2012). Refletimos sobre a relação entre escrita e fala e destacamos a importância da leitura partilhada, desde os primeiros anos de vida da criança.

Em seguida, desenvolvemos um pouco mais nosso conceito de leitura, a partir de estudos de pesquisadores como Marcuschi (2008), Solé (1998), Koch e Elias (2011), Morais (1996, 2013). Os estudos mencionados convergem para a ideia de leitura como uma atividade sociocognitiva, em que o leitor é ativo, processa e examina o texto, com o objetivo de compreender a linguagem escrita. Nesta compreensão, importam o texto, sua forma e

conteúdo, as intenções de um autor que ali estão explícitas ou não, como também o leitor, com seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios. Como um malabarista que mantém objetos no ar, manuseando-os com destreza, o leitor precisa construir a base textual a partir dos elementos linguísticos presentes no texto, integrá-la às suas ideias e experiências prévias, ao mesmo tempo em que se envolve em um processo de previsão e inferência contínua.

Acreditamos que leitura compreensiva e inferência são atividades indissociáveis. A última parte da fundamentação teórica é dedicada ao estudo da inferência e de sua relação com a compreensão leitora. Dessa forma, a partir do modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) e Kintsch e Rawson (2013), fundamentamos nossa perspectiva de que as inferências têm uma estreita relação com a representação mental que elaboramos a partir do texto lido. Na busca por definir o termo “inferências”, abordamos conceitos propostos por diferentes autores. A partir dessas definições, depreendemos que falar de inferências implica considerar os dados do texto, do conhecimento prévio do leitor e do contexto.

O referencial teórico, mencionado nos parágrafos anteriores, serviu de fundamento para a concepção e análise do material experimental proposto no estudo. Na presente pesquisa, temos a intenção de investigar os processos cognitivos envolvidos na leitura e produção de inferências a partir de mediações feitas pelo professor, com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram 37 alunos, divididos em duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Encantado/RS. Após a realização de um pré-teste com ambas as turmas envolvidas no estudo, a turma experimental participou de quatro sessões de intervenção em grupo, que enfocaram a leitura de textos, a discussão coletiva sobre perguntas inferenciais e sobre as informações do texto que serviram de base para a produção dessas inferências. Finalizada essa etapa, a turma controle e a turma experimental realizaram o teste de inferências novamente, a fim de analisar possíveis incrementos na capacidade de compreender textos dos alunos que fizeram parte da turma experimental.

Temos consciência das limitações deste trabalho, por isso reservamos espaço, após a explanação dos resultados, para sugestões que poderão nortear futuros trabalhos na área da leitura, compreensão e produção de inferências.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Muito se fala sobre os benefícios da leitura para o ser humano. Ler é prazeroso, ler é viajar sem sair do lugar, enfim, a leitura é uma porta aberta para o mundo. No entanto, a realidade dos leitores não é tão otimista assim. Ainda há muitas crianças que não conseguiram nem conseguem descobrir o prazer de ler um texto, por não serem capazes de compreendê-lo. Alguns questionamentos norteiam a organização deste trabalho: Como uma criança aprende a ler? O que se entende por leitura? Que elementos estão envolvidos na compreensão leitora? É possível desenvolver a habilidade de compreender textos?

A partir disso, apresentamos, na seção que se segue, nossa hipótese de qual seja o trajeto que o leitor iniciante percorre ao entrar no mundo da leitura. Refletimos sobre a decodificação e sua importância para o aprendizado da leitura. Também mencionamos estudos que mostram que nosso cérebro trabalha muito, enquanto lemos, e trazemos a problemática da passagem da língua oral para a escrita, que nem sempre é tranquila para a criança.

Nas seções seguintes, debruçamo-nos sobre o estudo de diferentes concepções de leitura e de como acontece a compreensão leitora. Enfatizamos que a compreensão em leitura é um processo de construção de significados a partir da integração de informações literais e inferenciais. Explicamos que as informações literais são aquelas explicitamente encontradas no texto; as inferenciais são as informações implícitas, derivadas da integração de informações intratextuais entre si e entre informações intratextuais e o conhecimento de mundo do leitor (SPINILLO, 2008). No último bloco teórico, o destaque é para as inferências. Abordamos os elementos que as constituem, apresentamos seus tipos, procurando, ainda, exemplificar nossas explicações com tirinhas, trechos de histórias infantis e de diálogos. Em virtude de este trabalho ter também um caráter pedagógico, por fim, discutimos experiências em leitura, cujo foco foi a produção de inferências.

1.1 Primeiros passos na aprendizagem da leitura

Aprender a ler textos escritos é uma atividade complexa, como já afirmado por vários autores (DEHAENE, 2012). Se a competência como falante de uma língua é alcançada de forma natural e espontânea pela criança que não apresenta nenhum impedimento sensorial, perceptual ou cognitivo (SCLIAR-CABRAL, 2013), bastando interagir com falantes de sua língua mãe, o mesmo não pode ser afirmado a respeito da construção do sistema escrito. Ao

iniciar sua alfabetização, muitos fatores podem contribuir ou prejudicar a aprendizagem da leitura.

Stanovich (1986) afirma que a consciência fonológica é uma das primeiras habilidades que a criança em fase de alfabetização precisa desenvolver. O autor destaca a essencialidade do desenvolvimento da consciência fonológica ao afirmar que, em algum momento, o leitor iniciante tem de descobrir que as unidades escritas (letras) correspondem a um determinado fonema. A obtenção desse tipo de consciência linguística deve ser conduzida através da instrução direta na escola e é imprescindível, para que a criança progrida na leitura, de modo satisfatório.

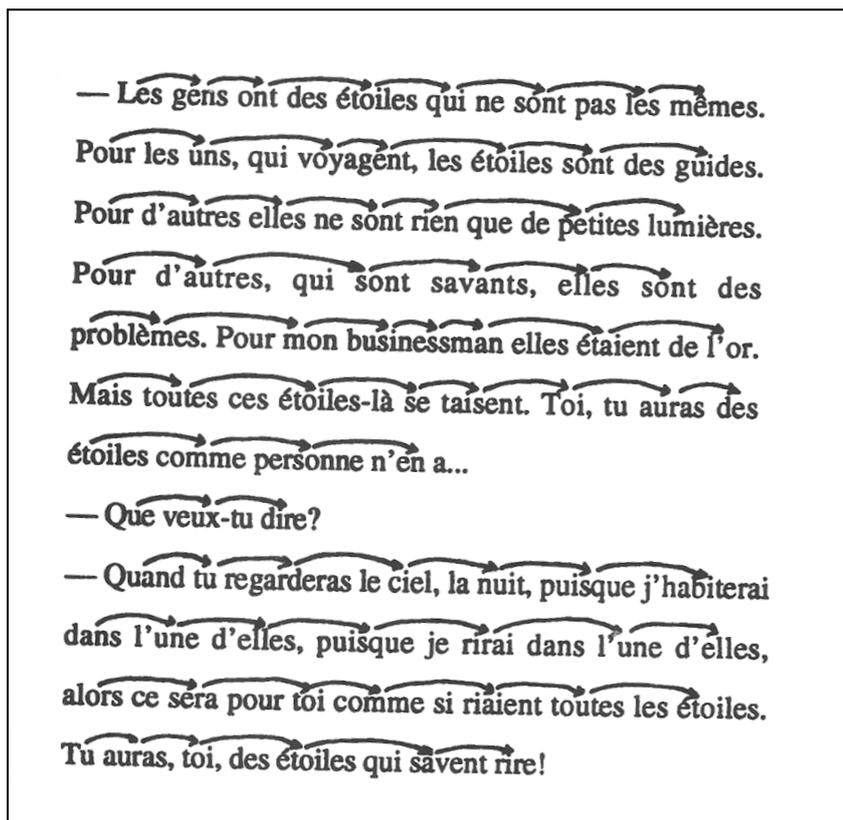
O domínio da decodificação, entretanto, é apenas o primeiro passo para a obtenção da competência em leitura. E já é um grande passo! É encantador acompanhar a aparente “mágica” que acontece quando a criança, nas primeiras tentativas de alfabetização, pouso o olhar sobre uma palavra e consegue acessar sua pronúncia e sentido. Na verdade, Dehaene (2012) assegura que, quando aprendem a ler, as crianças retornam da escola, literalmente, transformadas: seu cérebro não é mais o mesmo, já que cada dia passado na escola modifica um número vertiginoso de sinapses. A hipótese sustentada por esse autor é de que não existe uma área cerebral pré-programada para a leitura (DEHAENE, 2012). Os mesmos neurônios que reconhecem rostos ou outras imagens desviam sua especialização, a fim de responder a objetos artificiais, a criações culturais, como as letras. É o que Dehaene (op. cit.) chama de reciclagem neuronal.

Para explicar de que forma o cérebro humano recicla seus neurônios, Dehaene utiliza argumentos que provêm de pesquisas das neurociências. Segundo ele, nosso sistema visual herdou de sua evolução certa flexibilidade para se reciclar. Assim, quando aprendemos a ler, uma parte do sistema consegue se converter especializando-se no reconhecimento invariante das letras e das palavras: “Nosso cérebro não é uma *tabula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho.” (DEHAENE, 2012, p. 20).

Quando nos deparamos com um texto escrito, a arquitetura cerebral é ativada a partir da visão. É no olho, na parte da retina chamada fóvea, que o tratamento da escrita inicia (SCLiar-CABRAL, 2013). Scliar explica por que nossos olhos não abarcam uma linha inteira durante a leitura: a fóvea é uma área rica em células fotorreceptoras, mas tem limitações, pois ocupa apenas 15° do campo visual. Por esse motivo, percorremos o texto em movimentos de sacada e não de forma contínua, como descreve Morais (1996, p.117): “Os olhos não perdem nenhuma linha e, a cada linha, eles pulam gradativamente a partir da

esquerda, um pulinho, mais um pulinho, e mais outro, e assim por diante.” Na figura 1, Morais (1996, p. 118) ilustra, através das flechas, os movimentos oculares em sacadas. As pontas indicam as fixações, momentos em que, de acordo com Scliar-Cabral (2013), a fóvea consegue alcançar 3 ou 4 caracteres à esquerda do centro do olhar, e 7 ou 8 à direita. O número de fixações e o tempo de cada uma podem variar de acordo com o nível de leitura e o grau de dificuldade do texto, já que “quando um leitor hábil tem que ler um texto muito difícil, seu padrão de movimentos oculares desvia como o de um mau leitor.” (MORAIS, 1996, p. 119). Uma criança em fase de alfabetização certamente faz mais fixações por linha, se comparada a um estudante de quinto ano. Um leitor rápido, por sua vez, vai precisar de mais fixações, com uma duração maior em cada uma, para ler um artigo de opinião do que na leitura de uma anedota.

Figura 1 - Movimentos oculares em sacadas durante a leitura

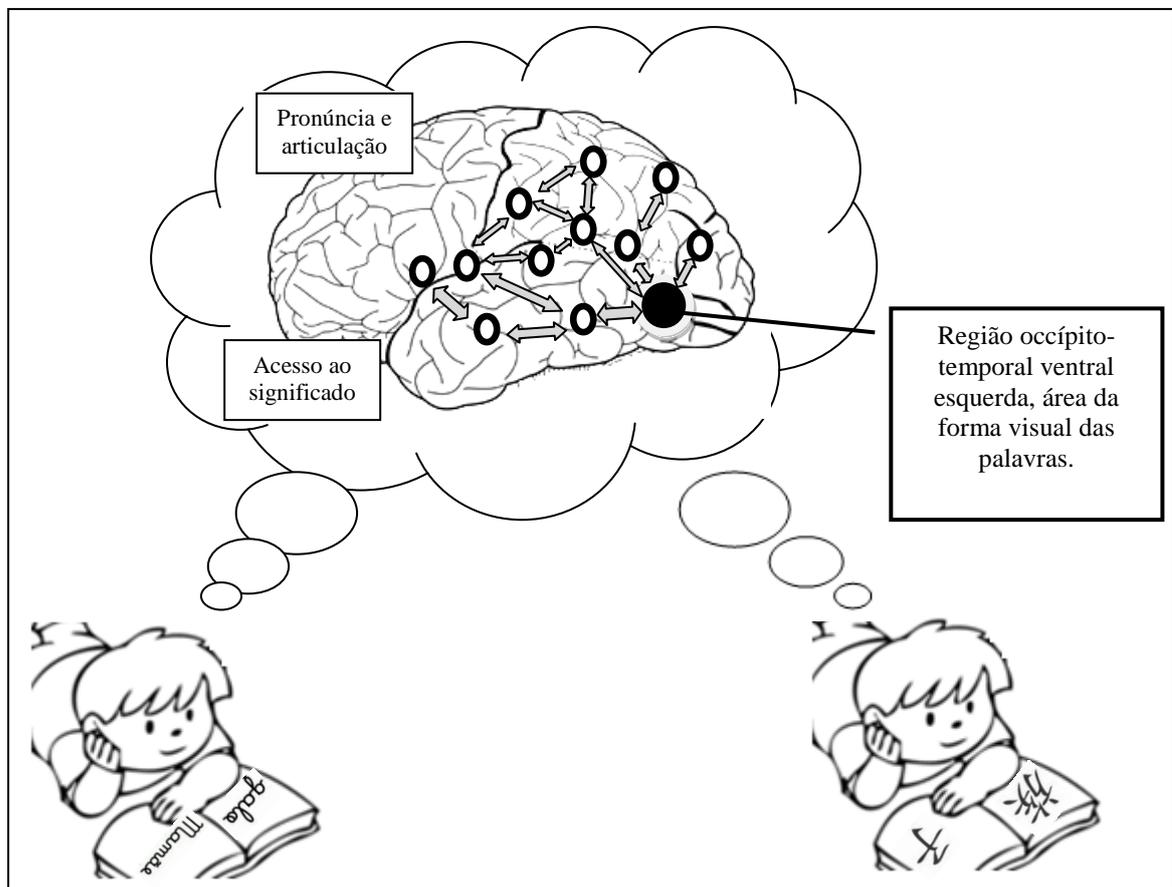


Fonte: MORAIS (1996, p. 118).

Dentre as várias regiões do cérebro responsáveis pela linguagem, uma parece ter um papel específico para a leitura de palavras escritas: a região occípito-temporal esquerda. Através da observação da imagem funcional por ressonância magnética (IRM funcional) do

cérebro, Dehaene (2012) observou que, independente do sistema utilizado na escrita, se alfabético (como o português, inglês, italiano) ou ideográfico (como o kanji, notação japonesa), a mesma região cerebral é ativada para a análise visual das palavras, ou seja, todos lemos com o mesmo circuito cerebral: “essa pequena região visual do hemisfério esquerdo analisa as imagens e sinaliza: sim, são realmente letras, trata-se (por exemplo) de um C, de um O e de um R – informação crucial que outras regiões do cérebro se encarregarão de decodificar em imagens acústicas e em significado.” (DEHAENE, 2012, p.84)

Figura 2 - Arquitetura cerebral da leitura



Fonte: imagem adaptada a partir de Dehaene (2012, p.78) e Scliar-Cabral (2013, p. 43).

Desse modo, a partir do reconhecimento dos caracteres escritos pela região occípito-temporal esquerda, conforme ilustra a figura 2, Dehaene (2012) demonstra que essa região distribui as informações visuais a todo o hemisfério esquerdo e a várias outras regiões que serão responsáveis pelo significado, a sonoridade, a forma de articular as palavras. O autor ressalta que a conectividade cerebral é provavelmente mais abundante ainda do que sugere a figura 2.

Voltando à hipótese da reciclagem neuronal, um dos indícios a seu favor, segundo aponta Dehaene (2012) é a escrita em espelho, estágio pelo qual algumas crianças passam na aprendizagem da escrita no qual confundem o traçado das letras com sua imagem refletida no espelho. O autor justifica que, quando a criança lê ou escreve em espelho, prova que seu sistema visual, antes mesmo de começar a ler, obedece a uma limitação estrutural que foi útil no curso da evolução e que a força a simetrizar os objetos que vê. No mundo natural, independente de observarmos um objeto ou animal por seu perfil direito ou esquerdo, ainda estaremos diante da mesma cena. O mesmo não acontece com a identificação das letras. Para o reconhecimento das diferenças que as letras apresentam, Scliar-Cabral (2013) comenta que é necessário reciclar os neurônios, para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras. Logo, desde o início da alfabetização, a criança deve aprender a dissimetrizar a fim de não confundir as letras “p” e “q” ou “b” e “d” (letras com mesmo traçado, porém com orientação diferente). Diferenças como a fonte da letra impressa ou manuscrita, ou seu tamanho, entretanto, não são relevantes para a distinção das letras, segundo reforçam Gabriel, Kolinsky e Morais (2016).

Antes mesmo da reciclagem dos neurônios, que ocorre no período em que a criança se alfabetiza, Dehaene (2012) salienta que já existem estruturas neuronais apropriadas, sejam elas herdadas da evolução ou como resultado de aprendizagens, as quais terão um papel essencial na preparação do cérebro para a leitura. Descrevemos, a seguir, o caminho por que passa a criança antes da aprendizagem da leitura.

1. 1. 1 A formação do futuro leitor

Quando a criança chega à escola, muito já construiu a respeito da língua e da compreensão. Afinal, desde seu nascimento, convive com seus familiares e com eles aprende a se comunicar oralmente. Dehaene (2012) garante que, a partir dos primeiros meses de vida, a criança demonstra capacidade para a discriminação dos sons da fala. Suas pesquisas revelam, por meio de imagem cerebral, que as competências linguísticas do bebê já se encontram distribuídas em uma rede cortical do hemisfério esquerdo, região que se ativará no cérebro para o tratamento da linguagem no futuro.

À medida que cresce, a criança vai adquirindo o vocabulário da língua materna e as suas estruturas gramaticais, ainda que inconscientemente. Por volta dos 5 ou 6 anos, inicia sua instrução dedicada à aprendizagem da leitura. Morais (1996) e Dehaene (2012) recorrem a Uta Frith (1985), que afirma que a aprendizagem da leitura passa por três estágios.

A primeira etapa é a logográfica ou pictórica. A criança tem em torno de cinco ou seis anos, talvez menos, e ainda não compreendeu a lógica da escrita. Fotografa as palavras, da mesma forma que reconhece rostos e imagens. É capaz de identificar uma marca usual como “Coca-Cola”. No entanto, não nota a diferença se for apresentada à “Caco-Calo”, se conservada a forma e a cor da marca original. Esse é um indício de que seu cérebro ainda projeta a forma global das palavras, sem levar em conta sua composição interna nem sua pronúncia. Conforme indica Dehaene (2012), a atividade cortical no curso da leitura ainda recruta os dois hemisférios cerebrais.

A partir dos seis, sete anos, com o ensino na escola, a criança passa para a etapa alfabética. Ela deixa de tratar cada palavra em sua globalidade e aprende a “converter uma sequência de sinais gráficos na pronúncia e significado que lhes correspondem.” (MORAIS, 2013, p. 17) Essa fase é marcada pelo desenvolvimento da consciência fonológica. Cada fonema (classe de sons, com a função de distinguir significados) é associado a um grafema (uma ou duas letras) (SCLIAR-CABRAL, 2013). Nessa etapa, o leitor passa a entender que, ao trocar um fonema (e um grafema) por outro, a palavra muda seu significado. Progressivamente, Dehaene (2012) prevê que deva emergir a focalização da atividade cortical em direção à região occípito-temporal esquerda, em que se encontra a região da forma visual das palavras.

Mais tarde, quando a criança aprende a automatizar a decodificação grafema-fonema, ela atinge a etapa ortográfica. Em vez de decifrar letra após letra, passa a reconhecer partes significativas (morfemas) das palavras mais frequentes (MORAIS, 1996). A via lexical de leitura é ativada, uma via direta, que recupera a palavra e seu significado e depois utiliza estas informações para recuperar a pronúncia (DEHAENE, 2012). No processo, o tamanho da palavra acaba por não interferir no tempo de resposta da criança.

É importante salientar que a passagem de um estágio para outro nem sempre acontece de forma tão marcada. Morais (1996) assume que os processos de tipo logográfico e alfabético podem ocorrer paralelamente. Do esquema criado por Frith, é comum que não se utilize o conceito de “etapa”, evitando-se demarcar uma sequência sincrônica que não corresponde à evolução da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Segundo o que esses autores entendem, a ideia de que a etapa da decodificação seja superada de uma vez pela instalação de um processo de acesso lexical automático deixa de levar em conta a importância da familiarização com as palavras escritas. Mesmo nós, leitores adultos, decodificamos palavras que nunca lemos antes ou que são pouco familiares.

Também não podemos esquecer, corroborando o que é afirmado por Morais (1996), que a aprendizagem da leitura é um produto cultural, baseado em capacidades naturais, mas impulsionado por aquilo que a família e a escola oferecem à criança. Bem antes do trabalho efetivo com a relação grafema/fonema na idade escolar, a família já pode transmitir uma ideia do que é a leitura. Sem saber o que é ler, como é possível ter o desejo de fazê-lo? Morais (1996) chama a atenção para a leitura partilhada, que considera o primeiro passo para a leitura. Essa atividade tem tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. Ouvir histórias e conversar sobre o que entendeu ensina a criança a considerar melhor os fatos e os atos, e a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais. A criança também aumenta e estrutura seu repertório de palavras, desenvolvendo estruturas de frases e de textos não tão comuns à linguagem oral. Um estudo, de Morais (2013), mostrou que a leitura de histórias à criança em idade pré-escolar tem uma relação indireta com a compreensão em leitura no 4º ano de escolaridade e com a frequência de leitura dessas crianças pelo prazer de ler, o que denota que os efeitos da leitura conjunta são percebidos também a longo prazo. Por fim, afirma Morais (1996), as relações afetivas que nascem a partir da leitura de um livro fazem frutificar mais vigorosamente os subsídios cognitivos e linguísticos.

Estudos conduzidos por Seidenberg (2013) asseveram que a aprendizagem precoce da leitura está intimamente ligada ao conhecimento da língua oral. Por outro lado, Clarke et al (2013) comprovaram que problemas com habilidades na língua oral desde tenra idade resultam em dificuldades na compreensão leitora futura. É o que se pode observar com crianças que vivem em grupos de usuários de dialetos que diferem consideravelmente da linguagem dos textos escritos. Na realidade americana, Seidenberg (2013) reflete sobre o “*achievement gap*”, isto é, sobre a defasagem de desempenho em leitura em grupos socioeconomicamente desfavorecidos que utilizam variantes dialetais, como, por exemplo, afrodescendentes. O desafio de transformar grafemas em fonemas fica ainda mais complexo, quando um número considerável de palavras é pronunciado de forma diferente no dialeto a que a criança está habituada, se comparado à variedade da língua padrão.

A distância existente entre a língua oral da criança e a da escrita a que ela é apresentada também é tratada com atenção por Pinto (2015). A autora alerta que essa passagem nem sempre é tranquila, principalmente quando os adultos que convivem com a criança apresentam discursos repetitivos, redundantes, pobres de conteúdo e com palavras “vazias” de sentido. Como consequência, a modalidade escrita da língua acaba ficando bem afastada da fala a que a criança está acostumada. Uma saída saudável é sugerida pela autora, (assim como vimos em Morais, 1996) para facilitar a entrada da criança no mundo das letras -

a prática da leitura indireta. Ao ouvir a leitura feita por adultos, a criança pode ter a ideia do que é ser um leitor, ainda que não consiga ler sozinha. Esse tipo de leitura, prossegue Pinto (op.cit.), permite que algumas crianças sintam que o que pertence ao mundo da escrita não corresponde totalmente ao que ela está habituada a dizer nas suas conversas com os amiguinhos e com os familiares nem nas suas longas permanências diante de uma televisão. “A leitura indireta vai, pois, mostrar que lemos por grupos de sentido e não soletrando” (PINTO, 2015, p.8).

Para o leitor hábil, é difícil lembrar o caminho que precisou trilhar para alcançar a fluência em leitura. Uma das maiores dificuldades encontradas pelo leitor iniciante, segundo atesta Scliar-Cabral (2013), é a transição da fala para a escrita. Inicialmente, a criança percebe a fala como um contínuo. Na fala, não há separação entre as palavras, nem a discriminação das letras que compõem cada palavra. Isso explica por que, mais adiante, a criança escreverá “zóio” ou “zoreia”. A autora esclarece que, aos poucos, a criança deverá compreender que a escrita representa a fala, mas não exatamente tal como é percebida. E a autora salienta que é papel do professor ajudar o aprendiz a analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia em palavras, essas em sílabas e separar, ainda, as consoantes das vogais.

Ao ser alfabetizada, a criança tem acesso à língua matriz, afirma Pinto (2015). Essa língua é a que passa a ser a nossa marca singular, a nossa impressão digital. E cada um vai percorrer um trajeto próprio, pois vai ler textos diferentes, tentando atingir objetivos distintos em função de seus desejos. O fato é que, quanto mais lemos, mais aprendemos e conhecemos. Izquierdo (2010) assegura que a melhor recomendação possível para o exercício da prática da memória é a leitura. Ao reconhecermos as letras de um texto escrito, e ao fazermos relações com seu significado em cada palavra lida, milhões de sinapses nas mais variadas regiões cerebrais são ativadas. Assim, a leitura refresca e lubrifica a memória.

Nos primeiros encontros com a leitura, o que Pinto (2010) chama de literacia precoce, é necessário entender que a criança ultrapassa as habilidades de reconhecimento de letras e seus sons. A prática do jogo pela criança pequena, assim como da leitura indireta, contribuem para que ela adquira habilidades linguísticas e cognitivas mais amplas que lhe permitirão acessar a significação e a compreensão nas leituras futuras. Jogando, afirma Pinto (2010), a criança: i) amplia sua linguagem oral – número e variedade de palavras produzidas, compreensão do vocabulário e produção de narrativas; ii) melhora sua consciência fonológica, à medida que brinca com os sons da língua em diversas atividades; iii) adquire consciência do material impresso, por meio de situações de jogo enriquecidas pelo uso, por exemplo, do alfabeto; iv) desenvolve o conhecimento, ao, por exemplo, ver sequências lógicas em

acontecimentos que, à primeira vista, podem parecer não ter relação. Em suma, há práticas de leitura, como a leitura indireta e a prática de jogos leitores, que vão ao encontro dos interesses da criança em uma fase inicial de alfabetização e que a motivarão para o ato de ler no futuro próximo. Assim sendo, antes mesmo de saber ler, a criança já tem uma ideia do que a espera no momento de enfrentar a leitura propriamente dita.

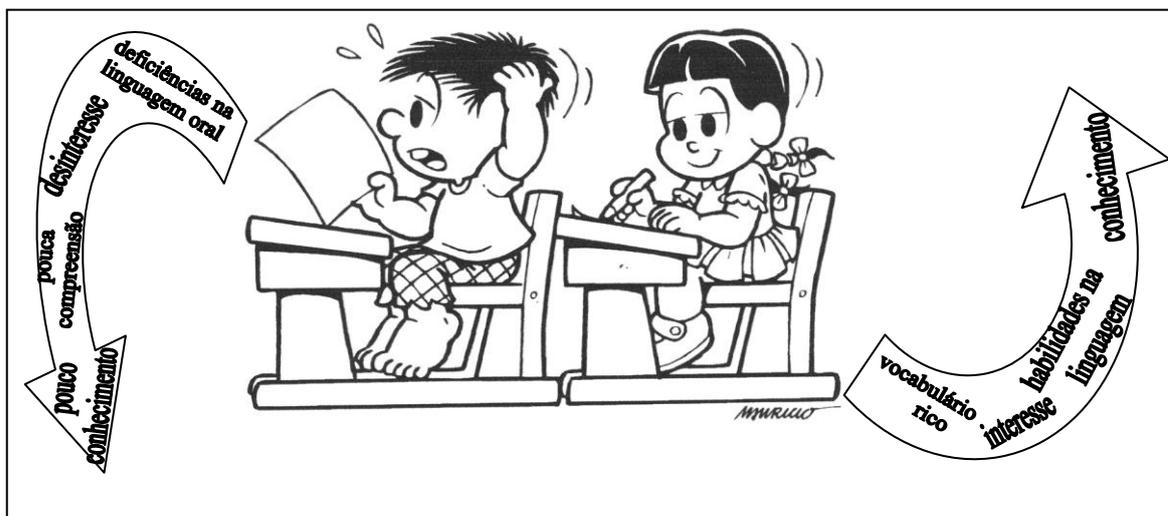
Outras consequências da leitura são apontadas por Smith (1991). Através de pesquisas, diz esse autor, chegou-se à conclusão de que estudantes que leem mais tendem a apresentar vocabulários maiores, melhores habilidades de compreensão e, em geral desempenham melhor uma vasta gama de assuntos acadêmicos. Em suma, é através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever. Convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos, gramática e estilo: ler é um meio de tornar-se um escritor habilidoso.

Dessa forma, a prática do letramento provoca mudanças no leitor iniciante, desde uma melhora em sua capacidade cognitiva linguística e não linguística, até na prática da própria habilidade da leitura em si (MORAIS e KOLINSKI, 2013). A criança que lê bem tem um bom vocabulário e, à medida que lê, vai continuar a aprender novas palavras, melhorando ainda mais a sua compreensão leitora. Esse é um circuito positivo alimentado através da prática da leitura. Em contrapartida, crianças com dificuldade na leitura têm vocabulário deficiente, acabam lendo menos e pouco desenvolvem sua capacidade de aprender palavras novas, o que termina por dificultar o desenvolvimento de sua habilidade leitora. É o que Stanovitch (1986) chama de Efeito Mateus.

Fundamentando-se em Stanovich (1986), Flôres (2016) atenta para o fato de que as dificuldades de leitura dos leitores iniciantes podem se tornar permanentes, acompanhando-os vida afora. E acrescenta que, apenas frequentar a escola não é garantia de que o aluno irá superar suas limitações, já que “ler melhor implica ler mais, muito mais, e, não evitar ler, como comumente fazem as pessoas que têm dificuldades de leitura” (FLÔRES, 2016, p. 22).

Morais (2013) fala em um círculo virtuoso, em oposição ao círculo vicioso. A espiral positiva remete a um processo de aprendizagem que reúne as condições que conduzem ao sucesso: bom desenvolvimento da linguagem, interesse e atenção na leitura, presença de livros em casa, leitura partilhada como prática constante desde os primeiros anos de idade, entre outros. Já a espiral negativa é formada por elementos como desenvolvimento linguístico pobre, desinteresse pela leitura, pouco estímulo da família. Quando se refere ao “efeito Mateus” no processo de aprendizagem da leitura, Moraes (2013, p.5) observa que “os ricos tornam-se cada vez mais ricos, e a diferença entre eles e os pobres é cada vez maior.”

Figura 3 - Representação das consequências do Efeito Mateus e dos círculos virtuoso e vicioso de leitura



Fonte: imagem central disponível em: < <http://baudaweb.blogspot.com.br/2013/07/desenhos-volta-as-aulas-com-turma-da.html>>. Acesso em: 13 fev. 2017. Ilustração construída com base em Stanovich (1986) e Morais (2013).

Pinto conclui, então, que a língua projeta o que nela investimos: “Se investimos muito, ela projeta mais; se tal não se der, podemos ficar no analfabetismo funcional e é isso que ela nos projeta. Aliás, uma projeção que deve ser evitada a todos os títulos.” (PINTO, 2015, p.5-6).

1.2 O que é leitura?

Sabemos todos da importância da leitura em nossa vida. Na seção anterior, versamos sobre algumas mudanças cognitivas que essa atividade ocasiona no ser humano, como o aumento do vocabulário e o próprio exercício da memória. Mas, afinal, o que é leitura? Gabriel (2005) entende que a leitura se assemelha a uma pedra preciosa, que o observador analisa sob diferentes ângulos. Definir esse termo não é uma tarefa fácil. Pressupõe reunir conceitos e observar o mesmo processo (de decifrar e compreender) a partir de vários pontos de vista.

De um lado, Morais (2013) considera que ler implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, um conjunto complexo de operações de transformação de representações em outras representações (sinal gráfico convertido em representações da sua pronúncia e significado). A partir das capacidades cognitivas da criança e pelo fato de ela já ser capaz de compreender e falar uma língua, Morais (2013) entende que, progressivamente, esse sistema de tratamento da informação é adquirido a partir da instrução e da prática.

Por outro lado, baseados em Marcuschi (2008), entendemos que a língua é um sistema simbólico, tomado como uma atividade sociointerativa, desenvolvida em contextos comunicativos, historicamente situados. Delimitamos o lugar de interação com o texto, cujo sentido não está completo em si mesmo. O ato da leitura é, então, um momento de produção de sentidos. Quando a criança aprende a ler, amplia seu conhecimento, e vivencia um prazer diferente daquele a que está acostumada em suas brincadeiras de infância. Esse prazer, como lembra Flôres (2008), resulta de um trabalho cognitivo intenso, envolvente e desgastante, de um corpo-a-corpo entre o leitor – e seu conhecimento prévio – e o autor – e seu texto.

Quando pensamos em leitura, três elementos essenciais, mencionados acima, precisam ser considerados: o texto, o autor e o leitor. Seria equivocados pensarmos que esses elementos isolados poderiam determinar o sentido do texto e exprimir como a leitura acontece. Cabe-nos, portanto, discutir cada um deles, procurando ressaltar sua contribuição, para que a atividade da leitura, como um todo, tome forma.

1.2.1 Leitura: foco no texto e no autor

Em uma concepção de leitura que considera o texto como foco de estudo, conforme sustentam Koch e Elias (2011), a língua é entendida como estrutura, como código que serve como instrumento de comunicação a um sujeito “assujeitado” pelo sistema. O texto é o produto da codificação de um emissor, que precisa ser decodificado pelo leitor/ouvinte. A leitura é, nesse sentido, uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, a fim de reconhecer o sentido das palavras e das estruturas do texto. Quando fala da leitura com ênfase no texto, Leffa (1996) compara-o a uma mina, com corredores subterrâneos cheios de riquezas, que precisa ser explorada pelo leitor-minerador. O texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor pode obter com esforço e persistência.

Embora não se possa pensar em leitura apenas tendo o texto como elemento, afinal, ele por si só é apenas papel impresso, não há como negar que o texto apresenta as pistas linguísticas que apontam um caminho para o leitor. Karnopp (2006) lembra que o texto apresenta escolhas lexicais e mecanismos gramaticais construídos de modo a expressar determinada ideia. As marcas linguísticas de um texto, o modo como os elementos estão encadeados, são guias para o estabelecimento de sentido, de coerência.

Dois elementos são considerados por Gabriel (2005) como aspectos relacionados ao texto: legibilidade e leiturabilidade. O primeiro elemento tem a ver com as características físicas do texto, seu tamanho, formato das letras, comprimento das linhas, qualidade do papel

por exemplo. Um livro editado para o público infantil provavelmente é mais legível do que uma sentença judicial, que contém muito mais palavras por folha, impressas em letra bem menor.

Com relação ao componente leiturabilidade, Gabriel (2005) distingue características ligadas à macroestrutura e à microestrutura do texto. Quanto à macroestrutura, a compreensão pode depender da quantidade de informação veiculada pelo texto, da tipologia textual, do uso de elementos responsáveis pela coesão textual, da intertextualidade, da quantidade de informação que precisa ser inferida, entre outros. As próprias estruturas textuais, de certa forma, delimitam que tipo de interpretação o leitor vai construir. Não encontramos o mesmo tipo de informação em um conto de fadas e em um livro de receitas. É claro que a compreensão fica potencializada no momento em que essas marcas linguísticas relacionam-se ao conhecimento de mundo e ao conhecimento pragmático do leitor. No limite da sentença, da microestrutura, importam o nível do vocabulário presente no texto, o tamanho das palavras, a frequência de seu uso na língua, a presença de construções sintáticas mais ou menos frequentes.

Quando menciona a construção do significado a partir dos elementos do texto e do conhecimento de mundo, Coscarelli (1999) enfatiza a necessidade de que o significado criado seja sustentado pelo texto e pela situação em que foi produzido. Não estamos falando de um jogo de adivinhações, mas de um processo de construção de sentido que leva em conta os elementos disponíveis no texto, a partir dos quais o leitor fundamenta sua interpretação. Nesse processo, é preciso enfatizar a necessidade de que o significado criado seja embasado no texto, do contrário, provavelmente esse será um caso de leitura inadequada, ou seja, será uma interpretação não referendada pelo texto.

Desse modo, ainda que não de forma exclusiva, entendemos que o foco no texto escrito é necessário para que a leitura aconteça. O próprio leitor aprendiz não poderia chegar à significação sem passar pelas palavras. Ler não equivale a adivinhar o que está escrito. Como já referendamos, Dehaene (2012) destaca a relevância do trabalho letra a letra na conversão grafema-fonema como uma etapa chave da leitura. “Todos os outros aspectos essenciais do sistema escrito – a aprendizagem da ortografia, o enriquecimento do vocabulário, as nuances do sentido, o prazer do estilo – dependem disso diretamente” (DEHAENE, 2012, p. 236).

Assim, concordamos com Marcuschi (2008) ao posicionar-se favoravelmente à opinião de que entender um texto não é extrair conteúdos prontos, uma vez que diferentes indivíduos produzem sentidos diversos. Entretanto, mesmo que variadas, as compreensões devem ser compatíveis.

Da mesma forma que o modo como os elementos se encadeiam na superfície textual contribui para a leitura, há que se considerar que existe um autor nos bastidores. Deve ser uma preocupação constante de um escritor o tipo de interlocutor a que se dirigem seus textos. Todo autor escreve para alguém, enuncia conteúdos e sugere sentidos. É por isso que ler também é captar as ideias e intenções de alguém que pensou e escolheu suas palavras para dizer o que disse. Koch e Elias (2011) propõem que a língua integra-se ao pensamento e que o sujeito é dono de seu dizer, sendo o texto visto como um produto de pensamento/linguagem do autor. Ao escritor, acrescenta Coscarelli (1999), cabe planejar a organização do texto e pensar nos recursos linguísticos que usará na sua construção para que o leitor compreenda (ou não) o que ele está querendo dizer ou se aproxime das intenções do escritor. A título de exemplificação, Gabriel (2005) lembra o que acontece quando lemos vários textos de um mesmo escritor: aos poucos, vamos percebendo sua maneira particular de pensar e aprendemos a reconhecer-lhe o estilo.

Nesse trabalho de elaboração do texto, o autor delimita interpretações. Flôres (2008) lembra que, se quiser ser interpretado de acordo com aquilo que tem em mente, o autor precisa fornecer indicações, a fim de que os seus leitores possam descobrir o sentido do texto. É certo que a interpretação não pode embasar-se exclusivamente no que o leitor pensa, pois “autor e texto também se inscrevem no circuito produtivo do ato de ler, não podendo ser negados ou ignorados sob pena de não haver propriamente escrita nem leitura.” (FLÔRES, 2008, p. 45).

Sabemos bem que a forma como o locutor se posiciona em um texto pode suscitar diferentes entendimentos. Desenvolver a consciência, mesmo no leitor iniciante, de que cada palavra não está ali posta ao acaso certamente contribui para a formação de um leitor e escritor mais preparados. Entretanto, se é verdade que o texto é construído para sustentar determinado sentido, como se explica que, a partir da leitura, diferentes interpretações sejam possíveis? Dell’Isola (2001) propõe uma explicação para esse questionamento. A autora afirma que, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor, e acrescenta: “Texto quer dizer “tecido”, não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto.” (DELL’ISOLA, 2001, p. 28).

Admitimos, então, que os conhecimentos individuais afetam a compreensão. Um mesmo leitor pode ler um texto em diferentes momentos da vida e com ele realizar diferentes leituras. No entanto, entendemos que o número de interpretações possíveis é limitado.

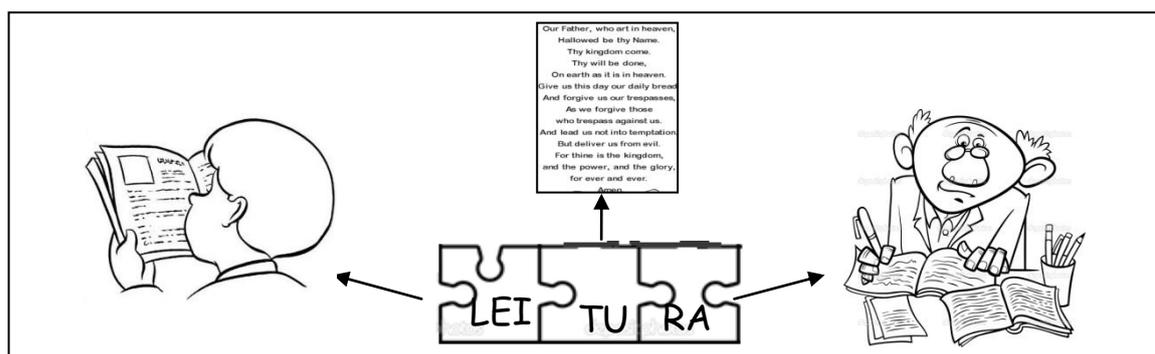
Ampliar demais as possibilidades de leitura pode ser perigoso, como aponta Marcuschi (2008) ao descrever o horizonte indevido de compreensão, isto é, a área de leitura errada, que trataremos mais adiante na seção específica. A seguir, detalhamos um pouco mais nossas discussões sobre o leitor e o processo de recepção do texto.

1.2.2 O leitor ativo na leitura

Ler é uma atividade interativa complexa de produção de sentidos que se ancora nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas também requer a mobilização de um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2011).

De acordo com essa concepção e com o que Koch e Elias afirmam, o leitor é ativo, uma vez que é responsável pela construção do sentido, utilizando para tanto de estratégias leitoras diversas como seleção, antecipação, inferência e verificação. Flôres e Gabriel (2012) usam a metáfora do quebra-cabeça para refletir sobre como o ato da leitura condensa peças essenciais: o leitor, o autor e o texto. Defendem que é necessário inter-relacionar os estudos referentes a cada peça para discutir leitura. De fato, a leitura só ocorre quando o leitor consegue interagir com o texto, procurando recuperar as ideias de um autor que teve certas intenções ao escrever, usando seu conhecimento e vivências prévias. Assim, o quebra-cabeça se completa.

Figura 4 - Peças do quebra-cabeça chamado leitura



Fonte: ilustração baseada em Flôres e Gabriel (2012).

Nessa atividade interativa que é a leitura, o trabalho do leitor é constante na busca por preencher as lacunas que todo o texto contém. Koch e Elias (2011) complementam que a leitura pressupõe a ativação de esquemas cognitivos por parte do leitor, que aplica ao texto um modelo cognitivo baseado em conhecimentos armazenados na memória. As autoras

acrescentam que o esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente, dependendo das pistas linguísticas que o texto oferecer. Leffa (1996) apoia-se na **teoria dos esquemas** para explicar como o conhecimento antigo, interagindo com as condições do leitor e as informações novas, evolui para o conhecimento novo. Quanto mais conhecimentos prévios e experiências anteriores que abordem algum tema tivermos, melhor faremos a “ponte” com a nova informação apresentada pelo texto. Assim, quem lê muito, mais facilmente compreenderá novas leituras, pois terá construído mais conhecimento a partir do que já leu, terá mais redes de esquemas de pensamento em sua mente. Kato (1985, p. 42) argumenta que, no que se refere aos esquemas:

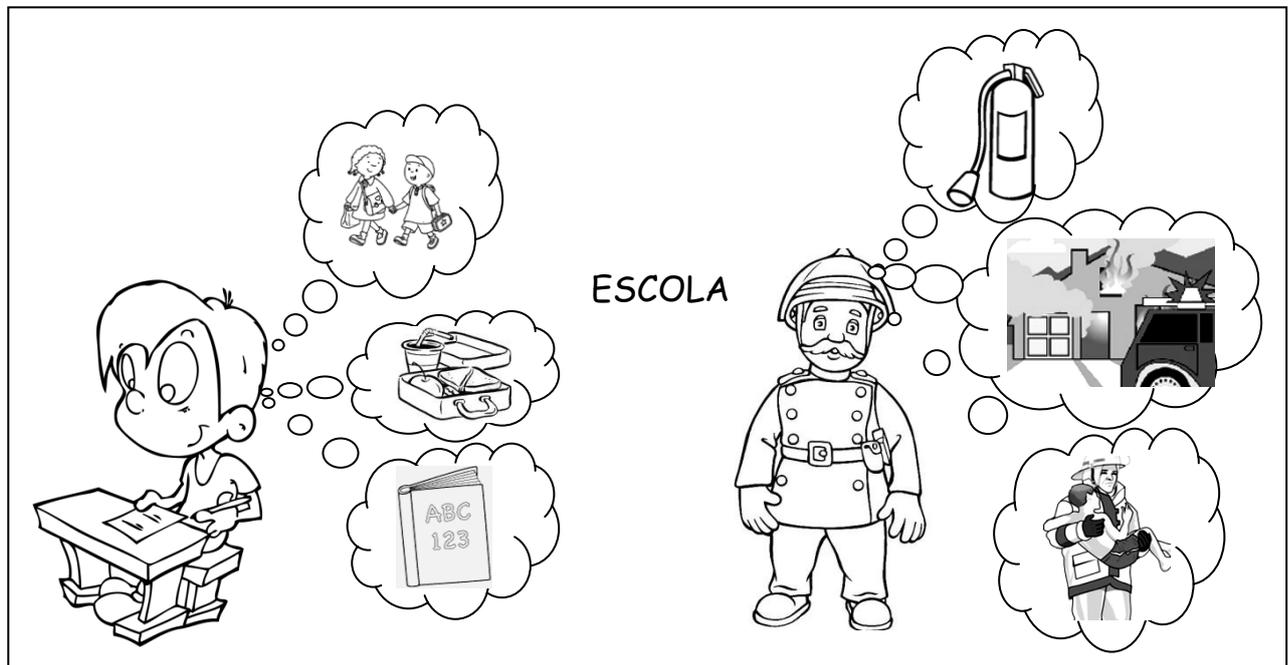
Os esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo termo, tendo a possibilidade de automodificar-se à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento do mundo.

O acionamento de um esquema pode levar ao acionamento sucessivo de seus subesquemas ou de esquemas que lhe são superordenados, fazendo o leitor predizer muito do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito.

Na verdade, Scliar-Cabral (2013) lembra que todos nós, mesmo quando bem pequenos, temos conhecimentos estruturados em nossa memória. Antes mesmo de chegar à escola, esquemas como família, casa, brinquedos, vestuário, bem como narrativas reais e fictícias já recheiam a memória infantil. Por isso mesmo, a autora chama atenção para o fato de que cabe à escola ampliar e aprofundar tais esquemas, o que vai acontecer, sobretudo, por meio da leitura.

Coscarelli (1999) descreve o modo como a ativação de esquemas acontece em nossa mente. Quando um determinado conceito é acionado, uma série de outros elementos ligados a ele são também ativados ou ficam em estado latente, podendo ou não ser ativados, dependendo da direção que o assunto tomar. Se falarmos em *escola*, por exemplo, outros conceitos costumam aparecer também como *aluno*, *sala de aula*, *professor*. A partir da experiência de cada um, as ligações entre cada elemento podem diferir. Um aluno, ao ver a palavra *escola* acionará elementos diferentes daqueles ativados por um bombeiro que costuma expedir alvarás de funcionamento para as escolas. Há, então, diferentes graus de ativação de elementos que vão determinar a produção de inferências, assunto que será tratado mais adiante.

Figura 5 - Diferentes elementos ativados pelos esquemas mentais de um aluno e de um bombeiro a partir da palavra ESCOLA



Fonte: ilustração inspirada em Coscarelli (1999).

Como já afirmamos, a partir da citação de Kato (1985), nossos esquemas estão armazenados na memória. Gonçalves (2008) bem utiliza a metáfora do armazém para referir-se a esse grande repositório de experiências: a memória. De acordo com Gonçalves (2008), este armazém tem uma seção de arquivo (memória de longo prazo) e uma seção ativa (memória de trabalho). Conhecimentos relevantes, referentes à questão com que nos confrontamos, seriam deslocados da memória de longo prazo para a memória de trabalho. Uma vez que sua função esteja concluída, esses conhecimentos voltam ao arquivo, talvez até modificados pela troca de experiências e reflexões delas decorrentes. Clarke et al (2013, p. 27) definem memória de trabalho como “a habilidade de manter informações na mente enquanto realizamos outras atividades que também exigem nossa atenção”¹. E defendem que a memória de trabalho está intrinsecamente ligada à compreensão textual. A leitura envolve guardar na mente as informações que acabamos de ler, enquanto decodificamos as informações seguintes e as integramos ao que já foi lido e aos esquemas que resgatamos do nosso conhecimento de mundo.

¹ The ability to hold information in mind while simultaneously performing other attentionally demanding activities.

Esses esquemas ajudam o leitor a reconstruir informações lidas. Seria impossível guardar na memória todos os textos que lemos. Lembramos apenas das informações que são relevantes para compreender o que está escrito no texto atual. As demais informações, conforme complementa Coscarelli (1999), ou serão esquecidas ou poderão ser recuperadas através da capacidade do leitor de ativar os esquemas que contêm situações prototípicas relacionadas com essas informações. Em suma, à medida que lemos um texto, esquemas são ativados, avaliados e refinados ou descartados, em uma tentativa contínua de conectar a informação apresentada com algum esquema familiar, na busca por construir um significado plausível e consistente.

O papel do leitor vai além da ativação de esquemas mentais. Solé (1998) considera que o leitor também precisa se situar perante o texto. Daí resulta a necessidade de haver algum objetivo para guiar a leitura. Afinal, enquanto leitor, qual é a minha intenção ao ler determinado texto? As finalidades de leitura podem variar desde a de ler por lazer, para procurar alguma informação, até a de ler para realizar alguma atividade, como montar um eletrodoméstico novo, etc. Quando se posiciona perante o texto, o leitor é capaz de assumir o controle da própria leitura, criar hipóteses, fazer previsões a partir dos elementos do texto e, conseqüentemente, terminar por compreendê-lo. Se o nível de leitura ainda está em fase inicial, consideramos que o professor tem papel central para guiar a compreensão da criança. É comum que leitores iniciantes nem se deem conta de que não compreenderam o que estavam lendo. Muitas vezes, o esforço da criança para decodificar os sinais gráficos é tanto que pouca capacidade da memória sobra para compreender. Nessa hora, o professor ou outro leitor mais experiente podem auxiliar o aluno a fazer a “ponte” entre o que acabou de ler com o resto do texto ou, até mesmo, com possíveis conhecimentos prévios que possam auxiliar na compreensão.

Ao abordar as estratégias que contribuem para a reflexão e controle consciente do fazer do leitor durante o ato da leitura, Kleiman (1999) também destaca o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. A autora critica o contexto escolar que não delinea objetivos em relação a essa atividade: “a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua.” (KLEIMAN, 1999, p. 30). Assim, continua a autora, o estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar e, então, a questão de como irá chegar lá nem sequer se põe.

Kleiman (1999) relata uma experiência realizada com alunos adolescentes. Aos jovens foi solicitado que lessem um breve texto expositivo. Esse texto era o mesmo para todos os

alunos, no entanto, havia variações nos objetivos das leituras. Após a leitura, um resumo do texto deveria ser feito. Um grupo não tinha objetivo nenhum para a atividade, enquanto outro grupo deveria submeter seus resumos ao jornal da escola, que tinha a intenção de publicar um artigo sobre o assunto.

O grupo de alunos que tinha um objetivo específico para a atividade não só escreveu melhores textos, como também percebeu melhor o tema do texto original. Já os alunos que apenas deviam fazer um resumo não conseguiram depreender o tema e não produziram textos coerentes. Percebemos, por conseguinte, que o fato de os objetivos terem sido explicitados aos alunos possibilitou a compreensão do texto. A partir de experiências como essa, em que o leitor segue objetivos fornecidos pelo professor, acreditamos que o aluno poderá, futuramente, estabelecer seus próprios objetivos e, então, desenvolver estratégias metacognitivas adequadas para que consiga monitorar a sua compreensão.

Ao ler, o leitor precisa lidar com as habilidades de decodificação e aportar ao texto seus objetivos, ideias e experiências prévias; precisa se envolver em um processo de previsão e inferência, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na sua própria bagagem cultural, o que lhe possibilita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências feitas anteriormente (SOLE, 1998). Assim, a leitura abrange o texto, sua forma e conteúdo, bem como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, de forma interativa.

Koch e Elias (2011) prosseguem com a ideia de leitura como atividade interativa. Além da interação texto-leitor, há que se considerar que, em qualquer situação comunicativa (como é a da leitura de um texto), cada um dos parceiros traz consigo uma bagagem cognitiva. As autoras postulam que, para que duas ou mais pessoas possam compreender-se, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelos menos, parcialmente semelhantes. Em cada situação comunicativa, os interlocutores situam seu dizer em um determinado contexto e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão. Assim, percebemos que o contexto cognitivo é um ingrediente essencial à leitura, já que, de acordo com as autoras, reúne o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras, o conhecimento dos gêneros e tipos textuais, o conhecimento das variedades da língua e de outros textos que fazem parte de nossa cultura letrada.

Dascal (2006) amplia a visão de Koch e Elias sobre a importância do contexto na leitura. O autor acredita que a compreensão (ingrediente imprescindível à leitura) é sempre uma compreensão pragmática: “Não se trata apenas de compreender as palavras do falante (...) nem de compreender tais palavras em sua específica referência ao contexto da elocução

(...), e sim de alcançar a intenção do falante ao proferir tais palavras naquele contexto.” (DASCAL, 2006, p.107).

É nosso papel, enquanto educadores, oportunizar aos alunos momentos que possam incentivá-los a se tornarem bons leitores. Sabemos que cada pessoa é única e que, nem sempre um conselho que funciona para alguém será útil para outrem. Ainda assim, consideramos interessante detalhar que atitudes se espera que um leitor competente tome. Esperamos que as características elencadas a seguir sejam entendidas como reflexões que possam auxiliar educadores em seu objetivo de ajudar seus alunos a melhorar sua competência leitora. Certamente, ainda há muito a pesquisar e discutir sobre esse assunto que causa preocupação, dados os maus resultados de estudantes brasileiros em testes nacionais e internacionais.

1.2.3 Que características um bom leitor precisa ter?

Quando se trata de leitura e compreensão, sabemos que não há receitas prontas. Já comentamos que a atividade de leitura é bem complexa e que muitos fatores podem facilitar ou atrapalhar esse processo. Tanto isso é verdade que falar de leitura no Brasil tem sido entendido mais como um problema do que uma solução. São conhecidos e amplamente divulgados os maus resultados de estudantes brasileiros em avaliações de leitura nacionais e internacionais. Esses índices refletem um problema que nos incentiva a buscar alternativas para, não apenas encontrar respostas para todos os questionamentos, mas, sim, para apontar caminhos possíveis no âmbito de diferentes ações pedagógicas.

Nesse sentido, com base nos estudos dos pesquisadores da área da leitura e compreensão aqui citados, elencamos três características que podem constituir um leitor competente: habilidades de decodificação, habilidades de linguagem e conhecimento do tema.

I – Habilidades de decodificação

Kintsch (1998) acredita que a decodificação é componente essencial para a leitura, ainda que seja necessário mais do que isso para ler. Já referimos neste trabalho o quanto a decodificação eficiente contribui para que o leitor reconheça palavras mais facilmente e, então, consiga acessar seu significado. Por outro lado, a decodificação imprecisa ou lenta leva à pouca compreensão da leitura. Morais (1996), já mencionado, também considera que, para aprender a ler, é necessário aprender o código alfabético e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonológica. A criança que não decodifica bem fracassa na leitura e acaba tendo desinteresse pela atividade. Passa a evitar os livros e lê cada vez menos. Morais (op. cit.), portanto, alerta que o ensino da análise fonêmica e da decodificação fonológica não deve

esperar que a criança prove, ela própria, o fracasso. Se o aluno hesita diante das letras e sua leitura é sofrida, Scliar-Cabral (2013) prevê que duas consequências podem acontecer: a perda do gosto pela leitura, dado o esforço despendido na tarefa; e a pouca compreensão do que é lido, uma vez que a memória de trabalho não consegue processar as palavras com fluência.

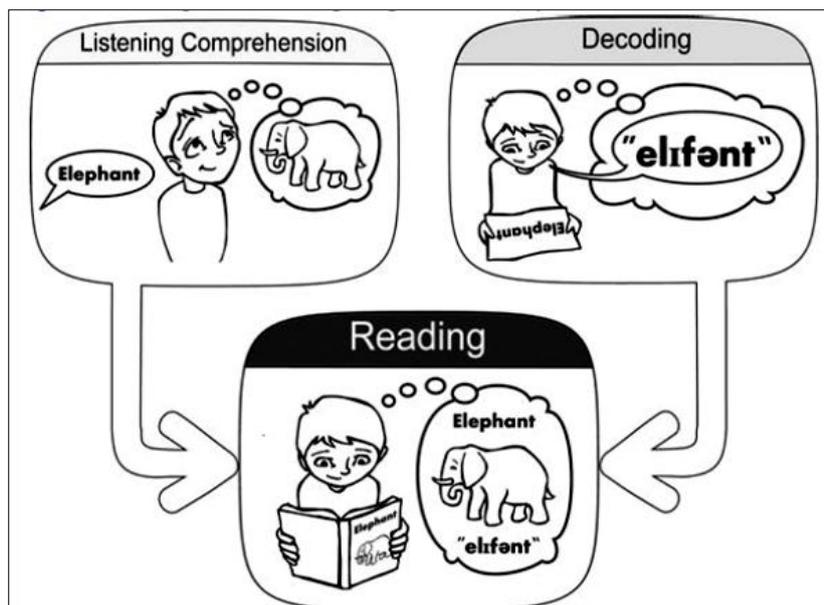
II – Habilidades de linguagem

Morais (1996) é enfático ao prever que crianças que não compreendem bem a linguagem não podem ler com compreensão. Nation (2013) corrobora a opinião de Moraes e acredita que, se os maus compreendedores não possuem déficits de decodificação, devem apresentar déficits de compreensão linguística. Tanto isso é verdade que, em adultos, a compreensão da escuta e a compreensão da leitura estão fortemente relacionadas.

Uma das habilidades de linguagem a que nos referimos tem a ver com o conhecimento lexical. Conforme entendem Sousa e Gabriel (2011), quanto maior for o léxico da criança, maior será sua proficiência em leitura, uma vez que o conhecimento do significado das palavras é essencial para a compreensão. Nation (2013) afirma que maus compreendedores têm dificuldade para julgar se duas palavras têm o mesmo significado, ou para saber se precisam incluir determinados itens dentro de um rótulo categorial, por exemplo.

Sem deixar de postular que a leitura é uma atividade complexa, Hoover e Gough (1990) propõem uma visão simples da leitura. Segundo essa proposta, a compreensão em leitura (reading comprehension – R) resulta do produto de dois elementos: decodificação (Decoding - D) e compreensão linguística (Linguistic comprehension – L), assim como ilustrado na equação $R = D \times L$. O elemento D refere-se à habilidade de reconhecer e pronunciar as palavras. A compreensão linguística (L) refere-se à habilidade de compreender a linguagem falada, à compreensão da escuta (NATION, 2013). Ambos os elementos são necessários para o sucesso na leitura, sendo que a deficiência em um deles resulta em uma compreensão leitora menos efetiva. Assim, quando a habilidade de decodificação de um leitor está em nível adequado, o treino da compreensão linguística resulta em uma melhora na habilidade de compreensão leitora. Se, no entanto, a compreensão oral está adequada, provavelmente, a prática da decodificação trará bom resultados na competência leitora como um todo.

Figura 6 - O modelo da visão simples da leitura (The simple view of reading) proposto por Hoover e Gough (1990)



Fonte: Clarke et al (2013, p.16).

Hulme e Snowling (2011) referem-se a estudos comprobatórios de que leitores com déficits na compreensão tinham também dificuldades na linguagem antes mesmo de aprender a ler. Os problemas de linguagem vão desde pouco conhecimento do vocabulário, dificuldades para processar as informações gramaticais da linguagem falada, até o baixo desempenho em testes de compreensão linguística. De acordo com Hulme e Snowling (2011), as limitações na compreensão linguística são a causa direta da defasagem na compreensão leitora desses indivíduos. E citam um estudo desenvolvido por Clarke et al, em 2010, com 160 crianças do 4º ano, com idades entre 8 e 9 anos, que apresentavam relativa dificuldade na compreensão leitora em comparação ao seu nível de precisão na leitura. As crianças selecionadas foram distribuídas em quatro grupos. Cada um dos três primeiros recebeu uma intervenção diferente e o quarto foi escolhido como grupo controle. As intervenções consistiram em: i) treino de compreensão textual (TC); ii) treino de linguagem oral (OL); e iii) treino combinado (COM) de linguagem oral e compreensão textual. O estudo propôs três sessões de intervenção de trinta minutos por semana, durante 20 semanas. Avaliações de leitura e habilidades na linguagem foram feitas antes das sessões, imediatamente após seu término e 11 meses mais tarde.

Os efeitos das intervenções foram evidentes. Após a conclusão das sessões, todos os três grupos mostraram melhora na sua compreensão leitora em comparação ao grupo controle. Na avaliação que ocorreu 11 meses após o trabalho, o grupo que recebeu o treino de

linguagem oral mostrou uma expressiva vantagem nos seus resultados, em comparação com outros grupos. A intervenção resultou, então, em avanços gerais nas habilidades de compreensão oral desses alunos, o que acabou por beneficiar a compreensão como um todo. Os autores da pesquisa ainda estabeleceram outra possível explicação para o fato de os resultados do grupo do treino da linguagem oral terem perdurado: o aumento do vocabulário desses alunos teve um efeito positivo em sua habilidade de compreender não apenas palavras isoladas, mas também frases, o que possibilitou a produção de inferências de forma mais efetiva. Como refletimos mais adiante, na seção reservada à análise do modelo de compreensão leitora proposto por Kintsch e Rawson (2013), a identificação das palavras e a recuperação dos seus significados é o primeiro nível do modelo da Construção-Integração. O leitor que possui um bom vocabulário tem, então, mais condições de elaborar a base textual, que servirá de fonte para a construção do modelo mental do texto.

III – Conhecimento do tema

Outro fator que Kintsch (1998) cita como essencial para um bom leitor é conhecer o assunto abordado nos textos. Ter um conhecimento básico sobre o tema abordado na leitura pode compensar outros fatores, como baixo QI, baixa habilidade verbal ou habilidade de leitura insuficiente.

O autor faz referência a uma pesquisa em que sujeitos tinham que ler a descrição de um jogo de baseball e depois responder a questões de memória e de compreensão. O fato de alguns dos sujeitos dominarem bem o assunto fez com que se saíssem melhor nos testes, com escores superiores aos que tinham pouco conhecimento do esporte. Em outro estudo realizado com um grupo de indivíduos que tinha bom conhecimento de futebol e com outro que conhecia pouco o esporte, verificou-se que os sujeitos que conheciam bem o assunto tiveram grande vantagem em relação ao outro grupo, nas respostas que exigiam inferências. Em questões que demandavam apenas informações explícitas no texto, os indivíduos que não conheciam muito de futebol tiveram sucesso, embora não fossem capazes de guardar suas respostas na memória, pois seus esquemas cognitivos do assunto não estavam suficientemente preenchidos. Os resultados dessa pesquisa indicaram, portanto, que para realizar inferências em leitura é necessário ter um conhecimento básico sobre o assunto do texto.

Hoover e Gough (1990), de sua parte, citam um estudo em que Pearson, Hansen e Gordon (1979) também comprovaram que o conhecimento de um assunto específico tem efeito positivo na compreensão leitora. Duas turmas de alunos de segundo ano, com níveis semelhantes de QI e capacidade média de compreensão leitora, tinham uma característica que os diferenciava: apenas um grupo dominava uma área específica do conhecimento. Os alunos

que conheciam mais esse assunto compreenderam melhor o texto daquela área. Ao fim da pesquisa, os autores concluíram que quanto maior é a base de conhecimento do leitor maior será sua capacidade de compreender o que lê.

Não pretendemos esgotar a temática enfocada; em vista disso, limitamos as características de um bom leitor a apenas três, mas isso não quer dizer que outros fatores não possam influenciar a compreensão de um texto. Autores como Kleiman (1999), por exemplo, acreditam que habilidades metacognitivas como o estabelecimento de objetivos sejam decisivas. Temos consciência de que esta dissertação aborda a leitura e compreensão, brevemente, e que muita informação relevante, pelo fato de estar omitida neste trabalho, não deixa de ser pertinente. Por ora, seguimos com a reflexão sobre a atividade da leitura, agora enfocando a compreensão. Dell’Isola (2001) pondera que não é possível haver leitura, em sentido mais completo, sem compreensão. Enveredemos, pois, pelo caminho da compreensão.

1.3 Lemos para compreender

Compreender uma mensagem, seja ela falada ou escrita, implica decodificar algum código. Nesse processo de compreensão, o leitor/interlocutor é ativo, responsável por “um processo em que é feita uma associação entre o texto percebido e os esquemas (conhecimento prévio) que o sujeito traz à leitura” (GONÇALVES, 2008, p.138).

Vimos que a decodificação é a base para a aquisição da leitura. Dell’Isola (2001) corrobora a ideia de que dominar a conversão grafema-fonema é essencial para liberar o indivíduo para as tarefas de compreender, inferir, avaliar e reter na memória. No entanto, com o aumento da escolaridade, os efeitos da decodificação diminuem, dando lugar à atribuição de significados, que se torna cada vez mais decisiva para um bom desempenho na leitura (SPINILLO, 2013). Spinillo explica que, enquanto a decodificação ocorre especialmente no âmbito da palavra, a compreensão, por sua vez, assume um caráter mais amplo, estendendo-se ao texto como um todo, implicando o estabelecimento de relações entre as informações nele veiculadas – quer de forma implícita ou explícita – e o conhecimento de mundo do leitor.

Nation (2013) lembra que os modelos de compreensão reconhecem a necessidade de que os leitores construam uma representação mental do texto, um processo que exige a integração de uma variedade de fontes de informação, desde informações lexicais a conhecimento de mundo. Nessa mesma linha, Morais (2013) define a compreensão de texto como a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações

apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do autor sejam adequadamente apreciados.

Mas, afinal, como acontece a compreensão? É possível ensinar alguém a compreender melhor? Yacalos (2012) afirma que é importante conhecer quais os processos envolvidos na habilidade de compreensão. O professor mais consciente desses processos está mais apto a pensar em quais estratégias favorecem a aprendizagem e pode analisar por onde passam as dificuldades dos que não conseguem compreender um texto.

De fato, o conhecimento de como acontece a compreensão é importante para o próprio leitor e também para o professor. É busca constante do ensino da leitura criar oportunidades que possam qualificar os processos cognitivos que resultam em uma compreensão efetiva. Como postula Kleiman (1999), tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Dados de avaliações oficiais francesas, segundo Morais (2013), apontam que diante de um texto narrativo de 15 linhas, a grande maioria dos alunos que estão no início do 3º ano é capaz de recuperar uma informação literal, mas poucos produzem inferências e só cerca de metade apreende o sentido global. Esses resultados, que poderiam tranquilamente ser encontrados na realidade brasileira, mostram que o trabalho com a compreensão nas escolas ainda tem muito a melhorar. Morais (2013) enfatiza o ensino da compreensão, que deve permitir ao aluno a autorregulação, o que implica lhe dar meios para gerir e controlar adequadamente sua progressão na leitura do texto. Um dos objetivos da instrução para a compreensão é que o leitor seja capaz de reconhecer se compreendeu o texto lido. E a partir disso, tomar decisões sobre a necessidade de reler alguma parte, resumir mentalmente o que já leu, diminuir o ritmo de leitura quando o nível de conhecimento fica mais profundo, retomar termos e ideias que já apareceram, relacionando-os com o que está por vir. Essas são estratégias de compreensão imprescindíveis para a formação do leitor hábil, como postula Morais, 2013, p. 120:

Começar por prestar atenção ao título e por passar em revista o texto, ou ler seletivamente determinadas partes, são estratégias frequentes nos bons leitores [...] De modo geral, os estudos que têm avaliado os efeitos do ensino das estratégias de compreensão mostram que eles são positivos, inclusive nos leitores mais fracos.

Kintsch (1998) indica que há diferenças importantes entre guardar na memória as informações lidas em um texto e efetivamente construir aprendizagem a partir do que é lido. Uma pessoa pode decorar um texto sem, necessariamente, entendê-lo. Aprender a partir do texto requer uma compreensão mais profunda, já que implica a habilidade de aplicar a

informação adquirida a partir da leitura, a outros contextos. Assim, a compreensão acontece quando o leitor integra as informações do texto com seu conhecimento prévio e ambos passam a constituir um novo conhecimento de forma que possa ser utilizado em novas situações. Por outro lado, se as informações que lemos permanecem como um conhecimento inerte em nossa memória, acabam não se relacionando com as estruturas de conhecimento existentes e dificilmente serão reutilizáveis. Kleiman (1999) também acredita que, quando decoramos um texto sem tentar constituir um sentido global, isto é, sem fazer as inferências necessárias, esquecemos o conteúdo quase que de imediato. Esse fato evidencia que não houve compreensão, apenas uma leitura superficial, sem que o material percebido tenha entrado na consciência.

Compreender o que lemos é o grande objetivo do ensino da leitura. Clarke et al (2013) consideram que a compreensão é uma habilidade vital que, quando deficiente, deixa a criança em defasagem em todas as áreas do conhecimento. Na escola, os professores esperam que seus alunos sejam capazes de realizar pesquisas em livros ou na Internet. Infelizmente, o que acaba acontecendo é que esses leitores são incapazes de filtrar as informações mais relevantes, de selecionar as informações pertinentes. A realidade do “copia e cola” não deixa espaço para a leitura reflexiva, para a integração de informações do texto com o conhecimento prévio.

Não temos a pretensão de propor soluções para o problema da compreensão. Nem, tampouco, consideramos que o modelo a seguir apresentado seja a única resposta plausível para explicar como pode se processar a compreensão leitora. Na verdade, o objetivo é discutir a questão e não dar respostas taxativas.

1.3.1 A compreensão leitora, segundo o modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) e Kintsch e Rawson (2013)

Na tentativa de conhecer como o leitor compreende um texto, explicitando quais os processos básicos envolvidos, propomos uma breve discussão do modelo da Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998). O modelo compõe-se de duas fases: a fase de construção e a de integração. De acordo com o modelo, a compreensão textual envolve ativação mental e processamento cognitivo em diferentes níveis. Kintsch e Rawson (2013) especificam cada um deles.

Em primeiro lugar, há o nível linguístico, que é o nível do processamento das palavras e frases contidas no texto. O leitor deve decodificar os símbolos gráficos apresentados na

página. Perfetti, Landi e Oakhill (2013) concordam com isso, asseverando que a decodificação de palavras é condição essencial para a leitura. Esses autores acreditam que as crianças devem aprender a identificar as palavras com facilidade e a decodificar seu significado relevante em relação à representação mental que estão construindo. Acrescentam, ainda, que a compreensão não será exitosa sem a identificação de palavras e a recuperação de seus significados.

Há, também, o nível da análise semântica, que determina o significado do texto. Nesse nível, há a formação da microestrutura e da macroestrutura, conforme explicam Kintsch e Rawson (2013). Os significados das palavras devem ser combinados da maneira estipulada pelo texto, formando unidades de ideias ou proposições que, juntas, compõem a microestrutura. Segundo os autores, a microestrutura é construída pela formação de unidades proposicionais conforme as palavras do texto, suas relações sintáticas e, também, através da análise das relações de coerência entre elas.

Além da microestrutura, há que se pensar em porções inteiras do texto, que também estão relacionadas, semanticamente, de maneiras específicas. À estrutura global de um texto, Kintsch e Rawson chamam de macroestrutura. Ela envolve o reconhecimento de tópicos globais e suas inter-relações.

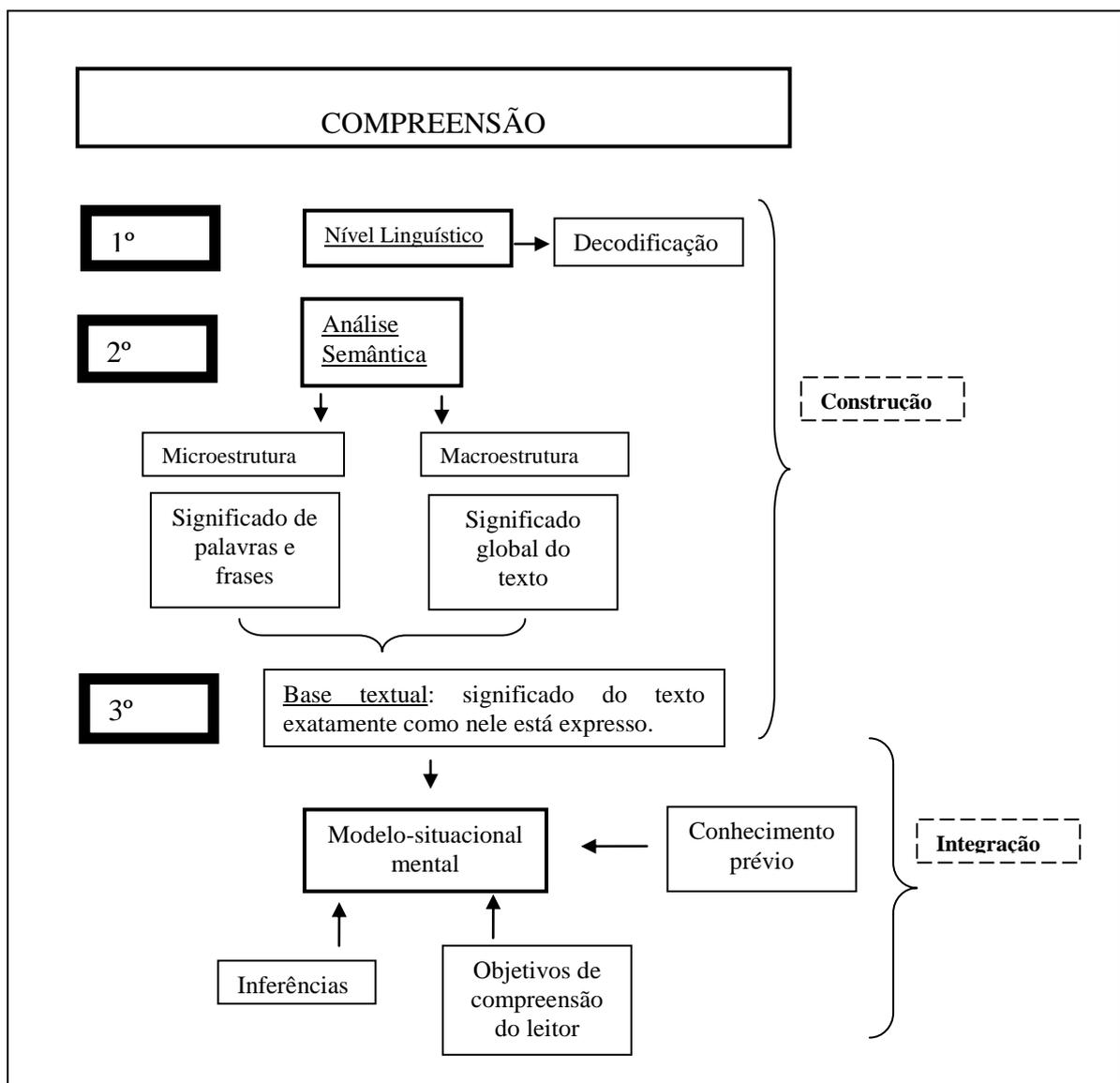
Juntas, a microestrutura e a macroestrutura formam a base textual, o terceiro nível do modelo CI. Este 3º nível é a base textual que representa o significado, tal qual expresso pelo texto. Todavia, Kintsch e Rawson admitem que, se um leitor compreende somente o que está expresso no texto, terá dele uma compreensão superficial, uma vez que essa atividade não permite um entendimento mais profundo. Então, o conteúdo do texto deve servir para a construção de um modelo situacional; isto é, um modelo mental da situação descrita no texto.

Para a criação do modelo mental, é preciso que aconteça a integração de informações fornecidas pelo texto ao conhecimento prévio relevante e aos objetivos do leitor. Kintsch e Rawson afirmam, ainda, que o modelo situacional contém muito mais do que as informações expressas nas sentenças do texto. Esse modelo integra as informações apresentadas anteriormente no texto ou os conhecimentos prévios sobre o assunto às novas informações, assim “um leitor que não recupere essas informações da sua memória e as integre às novas informações fornecidas pelo texto não entende o texto realmente, mesmo que ele tenha formado uma base textual correta.” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 230). Portanto, informações relevantes estariam ativas na memória de trabalho e, segundo o que ilustra Yacalos (2012), ali permaneceriam em latência até a integração com os dados recentemente processados no texto.

Na construção do modelo situacional, responsável pela compreensão mais profunda do texto, as inferências desempenham um papel importante. Este papel é relevante porque todo texto apresenta lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor. Desse modo, inferências locais (como a compreensão de frases isoladas) ou de nível global (a construção do tema do texto), conforme concluem Kintsch e Rawson, desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação.

Na figura 7 apresentada a seguir, é possível visualizar o modelo descrito nesta seção:

Figura 7 - Modelo da Construção-Integração (CI)



Fonte: esquema criado pela pesquisadora, com base em Kintsch e Rawson (2013).

Considerar que a compreensão de um texto envolve a construção ou modificação de modelos situacionais implica focar o trabalho com a leitura na escola, a partir de questões

inferenciais. Perguntas que exigem o reconhecimento de fatos que estão explícitos no texto, pelo contrário, refletem apenas a compreensão que está no nível do texto base. É importante destacar que saber localizar informações explícitas é um trabalho que não deve ser descartado, ainda que não seja suficiente. De fato, guardar na memória informações do texto é essencial para que, posteriormente, o leitor as integre aos seus conhecimentos prévios.

Se essa integração não for bem sucedida, podem ocorrer duas consequências negativas. Primeiro, a informação adquirida do texto se transforma em um conhecimento inerte que, embora permaneça temporariamente na memória de trabalho, não pode ser retomado em outras situações ou contextos. Nessa circunstância, é um conhecimento que pouco acrescenta ao indivíduo e que não fará parte de seu conhecimento prévio para as próximas leituras. Em segundo lugar, as informações que não se integram com o conhecimento e experiências prévias do leitor são rapidamente esquecidas.

Então, se o leitor/aprendiz tiver um bom conhecimento prévio disponível, a compreensão está garantida? Digamos que essa é uma condição necessária, mas não suficiente para que a aprendizagem aconteça. Kintsch (1998) assegura que alguns leitores que têm um nível apropriado de conhecimento nem sempre o empregam na leitura. Se o leitor falsamente julgar que está entendendo um texto, por exemplo, pode não ativar os conhecimentos prévios necessários para integrá-los à base textual. Daí a necessidade da postura ativa do leitor, que não hesita em fazer inferências para preencher as lacunas do texto.

Além do mais, mesmo que um texto esteja bem escrito, se o leitor não tiver conhecimento prévio para fazer um *link* com as novas informações lidas, a leitura dificilmente resultará em aprendizagem, conforme afirma Kintsch (1998, p.328): “To learn something new we must have some hooks in long-term memory to hang it on.”. Em outras palavras, para que a aprendizagem aconteça, nós precisamos de “ganchos” em nosso conhecimento prévio, na memória de longo prazo, em nossas experiências pessoais, nos quais as novas informações irão se ancorar. Aprender equivaleria a ancorar o conhecimento novo no conhecimento que o leitor já tem. Formar essas estruturas de recuperação exige prática. O leitor principiante, ao ler um material desconhecido, precisa fazer esforços consideráveis e utilizar diferentes estratégias para compreender. O professor, por sua vez, é desafiado a atuar como mediador auxiliando o aluno a integrar as informações lidas com possíveis ganchos presentes na memória de longo prazo do aprendiz.

A fim de refletir um pouco mais sobre o modo como compreendemos um texto, passamos a detalhar os horizontes de compreensão, propostos por Marcuschi (2008).

1.3.2 Os horizontes de compreensão textual, segundo Marcuschi (2008)

Marcuschi (op.cit.) concebe a compreensão como um processo não preciso, mas que também não é adivinhatório. De acordo com ele, “é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas” (MARCUSCHI, 2008, p. 257). A partir disso, o autor apresenta cinco horizontes que ilustram as possibilidades de compreensão leitora existentes.

i) Inicialmente, há a falta de horizonte, em que a atividade do leitor se reduz à mera repetição do que é lido. O texto é encarado como um receptáculo que contém informações objetivas, inscritas de modo transparente e o leitor é passivo. Se considerarmos que a compreensão acontece quando o leitor cria um modelo mental do texto a partir das informações que leu, integrando-as com suas inferências, conhecimento prévio e seus objetivos de leitura, é difícil conceber que o leitor seja passivo. Neste nível, em que há apenas repetição, talvez nem se chegue à construção da base textual, citada no modelo de Kintsch (1998), uma vez que, para construí-la, o leitor precisa, no mínimo, analisar relações de coerência entre as palavras e frases do texto.

ii) Passamos ao horizonte mínimo, em que há uma leitura parafrástica. O leitor não apenas repete, mas usa outras palavras, seleciona o que diz e escolhe o léxico. A leitura permanece sendo uma reprodução do texto base, identificando informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras. Há, no entanto, uma interferência maior do leitor, se compararmos ao primeiro nível.

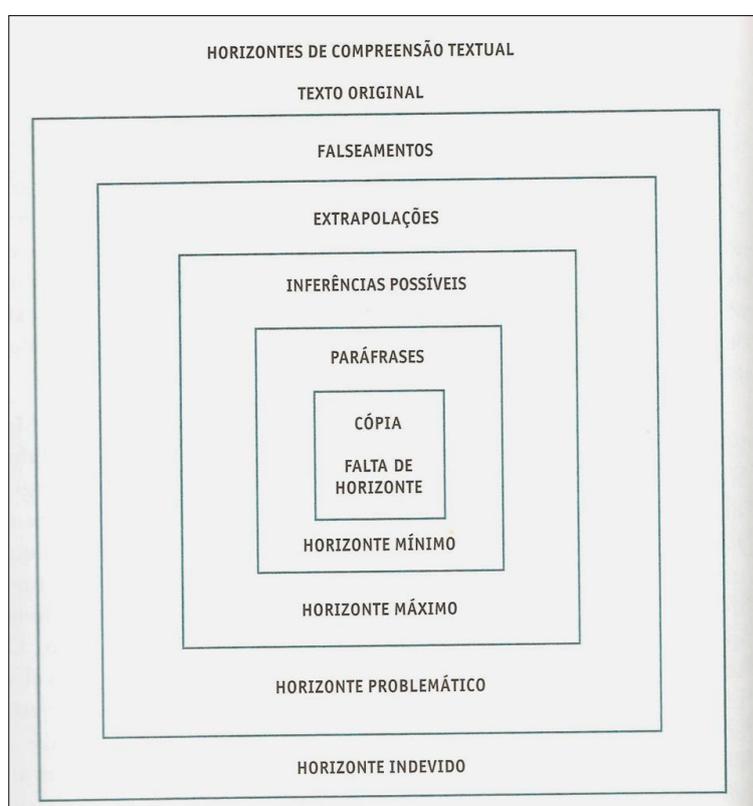
iii) No horizonte máximo, passam a ocorrer atividades inferenciais. O leitor gera sentidos pela reunião de várias informações do texto, pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É a leitura das entrelinhas, tão necessária para que o leitor entenda o que não está dito. É neste nível que nossa pesquisa pretende realizar sua intervenção, centrando-se na necessidade de produzir inferências para compreender.

iv) Chegamos ao horizonte problemático, que vai além das informações do texto e se situa na interpretabilidade. Engloba leitura de caráter pessoal em que se investe uma grande quantidade de conhecimentos pessoais e em que se instala quase que um vale-tudo. Este horizonte é problemático porque se refere à leitura que permite inferências não autorizadas pelo texto. Já mencionamos que há um número limitado de leituras que um texto pode sugerir e basear a interpretação mais em conhecimentos pessoais do que no texto pode ser perigoso.

v) O último horizonte é o indevido. Nesse horizonte, o leitor contesta o texto, não o compreende e o interpreta a seu modo, sem considerar seu contexto de produção, realizando uma interpretação não autorizada. Um exemplo de leitura equivocada acontece quando alguém lê o cartaz: “Teremos revista eletrônica” na entrada da sala em que acontecerá uma prova de vestibular e entende que haverá uma revista divulgada em mídias digitais, em vez de uma inspeção com sensor para detectar metais.

A figura 8 mostra um diagrama que ilustra os horizontes descritos pelo autor:

Figura 8 - Horizontes de Compreensão Textual



Fonte: Marcuschi (2008, p. 258).

Para complementar sua explanação, Marcuschi (2008) considera que a compreensão não é um simples ato de identificação de informações. Compreender é, sim, de acordo com ele, uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. O autor postula que existem dois paradigmas que tratam da compreensão: o primeiro que defende que compreender é decodificar; e o segundo que baseia a compreensão na capacidade de inferir. Apesar de criticar o primeiro posicionamento, que postula que compreender é uma atividade de apreensão de sentidos a partir dos elementos postos no texto, nossa posição é que não há

compreensão sem decodificação. Assim, acreditamos que os dois paradigmas possam se complementar para que a compreensão se efetive, como aliás se posicionou Leffa (1996).

Temos consciência de que a produção de inferências não é a única habilidade necessária para que a compreensão leitora aconteça. Dificuldades com processamento fonológico das palavras, com o acesso lexical, com o entendimento do assunto a que o texto se refere, limitações da memória de trabalho (NATION, 2013) e outros fatores podem impor obstáculos à leitura compreensiva. Porém, sem deixar de considerar o quanto a compreensão leitora é complexa e multifacetada, foi necessário delimitar a pesquisa, dado o tempo limitado para a conclusão desta dissertação. Assim, na seção que se segue, enfocamos o tópico inferência como sendo uma estratégia essencial para a compreensão de textos. As inferências funcionam como provedoras do contexto integrador das informações textuais para o estabelecimento da continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência (MARCUSCHI, 2008). Procuramos, então, discutir diferentes conceitos de inferência e sua classificação.

1.4 Quando compreendemos, também inferimos

A linguagem de qualquer texto, falado ou escrito, não é totalmente explícita. O complexo processo que é a compreensão exige, então, que o leitor vá além das informações explicitamente presentes no texto. Na verdade, é preciso que o leitor seja capaz de estabelecer relações entre as informações explícitas e as associe a conhecimentos previamente adquiridos. Desse modo, o conhecimento novo encontra na memória de longo prazo outras informações relevantes e o leitor as engloba na construção da representação mental do texto lido, no momento.

Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) relacionam as representações mentais que criamos com o desenvolvimento das inferências. De um lado, as inferências são influenciadas pela representação mental já construída. Por outro, a representação mental que está emergindo é parcialmente resultante das inferências realizadas. Ambos os processos estão interligados.

Seria possível pensar em compreensão sem a atividade inferencial? A resposta é negativa, se levarmos em conta os estudos analisados neste trabalho. Marcuschi (2008) admite que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido novo como produto de nossa leitura. Os conhecimentos prévios, necessários para compreender um texto, englobam conhecimentos de vários tipos: linguísticos, factuais

(enciclopédicos), específicos (pessoais), conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais), e lógicos (processos) (MARCUSCHI, 2008). Aliados à base textual, esses conhecimentos precisam ser evocados pelo leitor para que a compreensão se efetive.

Tomar “inferências” como tema de estudo não é algo novo. Diferentes autores propõem definições para o termo, assim como sugerem modos de classificação. Em comum, as definições propostas consideram que o leitor precisa usar seu conhecimento para completar o significado do texto. A seguir, apresentamos a contribuição de alguns autores para definir o termo “inferência”.

☞ Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 12) defendem que: “Inferências na compreensão do discurso são processos cognitivos em que o ouvinte ou leitor, a partir da informação presente no texto e levando em conta o respectivo contexto, constrói novas representações semânticas.”²

☞ Chikalanga (1992, p. 697) afirma que: “Inferência é definida como o processo cognitivo que acontece com o leitor para que alcance o significado implícito de um texto, baseado em duas fontes de informação: ‘o conteúdo proposto no texto’ (a informação que ali está explícita) e o ‘conhecimento prévio’ do leitor.”³

☞ Kintsch (1998, p. 188-189) diz que:

O que os leitores empregam no texto, seus objetivos e experiências prévias, tem sido estudado com o nome de inferência na compreensão de texto. Em particular, o processo de uso de conhecimento que todo leitor deve ativar para entender um texto adequadamente tem sido caracterizado como produzir inferências na compreensão textual.⁴

☞ Coscarelli (1999, p. 104) acredita que:

Pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Essas operações ocorrem quando o leitor relaciona as palavras, organizando redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca informações em suas experiências para com elas recuperar os elementos faltosos no texto.

☞ Dell’Isola (2001, p. 44) propõe que:

² Inferences in discourse comprehension are cognitive processes in which the hearer or reader, starting out from the explicitly conveyed textual information and taking into account the respective context, constructs new semantic representations.

³ Inference is defined as the cognitive process a reader goes through to obtain the implicit meaning of a written text on the basis of two sources of information: the ‘propositional content of a text’ (i.e. the information explicitly stated) and ‘prior knowledge’ of the reader.

⁴ What readers bring to the text, their goals and prior experience, has been studied under the label of inferencing in text comprehension. In particular, the process of knowledge use that every reader must engage in to properly understand a text has been characterized as making inferences in text comprehension.

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas.

☞ Marcuschi (2008, p.249) afirma que: “As inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.”

☞ Kintsch e Rawson (2013, p. 237) acrescentam que: “Os textos quase nunca são explícitos, de modo que sempre existem lacunas para que o leitor o preencha (...). Esse preenchimento de lacunas é tradicionalmente chamado de “inferência”.

☞ Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 248) asseveram que: “A compreensão mais profunda – construir um modelo da situação – exige que o leitor faça inferências que conectem os elementos do texto ou que confirmem a coerência necessária para a compreensão.”

☞ Spinillo (2013, p.139) postula que:

Inferir é derivar uma nova proposição a partir de outras proposições fornecidas pelo texto ou a partir dele na relação que o leitor estabelece entre o texto e o seu conhecimento de mundo, possibilitando, assim, que as lacunas deixadas pelo escritor sejam preenchidas.

Partindo das postulações referidas, entendemos que a compreensão leitora embasa-se num texto que apresenta lacunas informativas, cabendo ao leitor ativar seu conhecimento para construir o seu entendimento. Forneck et al (2015) defendem que quem lê bem o faz porque produz inferências de forma eficiente. Para as autoras, inferir é compreender, é completar os sentidos do texto. Definem inferência como a complexa capacidade cognitiva de associar os dados linguísticos do texto, a situação comunicativa e os conhecimentos prévios do leitor para produzir sentido. A figura a seguir ilustra os elementos que compõem as inferências, segundo essas autoras:

Figura 9 - Elementos que compõem a construção de inferências



Fonte: Forneck et al (2015, p.10)

Além de favorecer a organização das relações de significado dentro do texto, Ferreira e Dias (2004) consideram que o processo inferencial permite destacar a malha ou teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto: “essas relações não são aleatórias, mas se originam no encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: a do autor e do leitor.” (FERREIRA E DIAS, 2004, p. 441).

Através da leitura do trecho abaixo, identificamos alguns possíveis elementos, provindos do texto e fora dele, que contribuem para a construção de inferências:

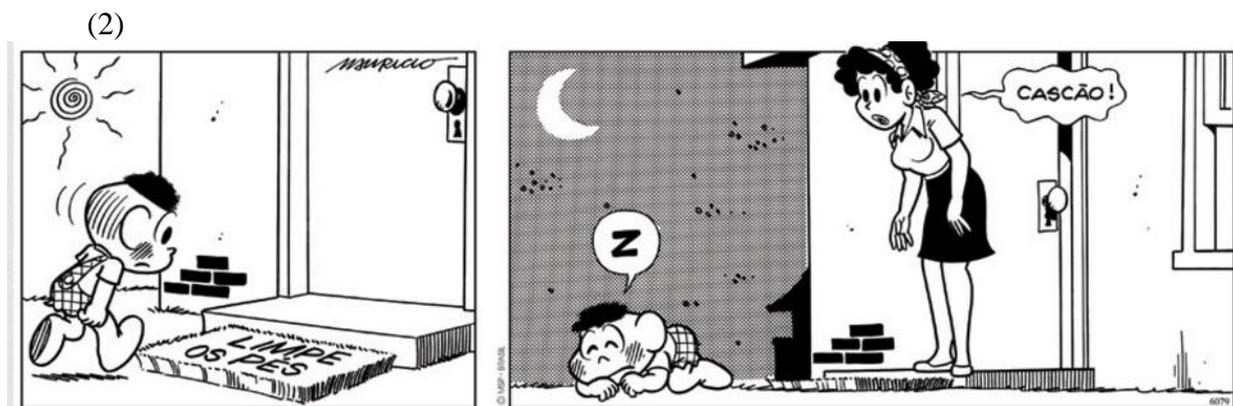
(1) *Ana pegou um banquinho, subiu no fogão e chegou bem perto da panela. Agora conseguia enxergar bem o que estava espalhando um cheirinho gostoso pela casa toda.*

Podemos inferir que Ana estava na cozinha de casa e que subiu no banquinho para olhar em cima do fogão, mais especificamente dentro de uma panela que tinha alguma comida cujo aroma havia chamado sua atenção. A informação de que a cena se passa na cozinha não está explícita, mas a combinação das palavras fogão e panela faz com que mobilizemos o nosso conhecimento de como uma cozinha costuma se organizar. Pelo fato de Ana ter que subir em um banco para alcançar o fogão, também inferimos que ela provavelmente era uma criança pequena. A ideia de que Ana queria ver algum alimento, e não outra coisa, é inferida da informação de que ela queria enxergar “o que estava espalhando um cheirinho gostoso pela casa” e de que ela chegou perto de uma panela. O que cheira bem e fica em uma panela só pode ser algum alimento que foi cozido. As conclusões que formulamos resultam de nossos conhecimentos prévios que, ativados a partir da leitura do texto, possibilitam compreendê-lo.

Falar de inferências implica ativarmos diferentes conhecimentos. Karnopp (2006) menciona o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado. Para essa autora, o conhecimento de mundo é o “arquivo” que temos em nossa memória, o qual é compilado em forma de uma rede de conhecimentos sobre o mundo e da cultura a que temos acesso. Esses conhecimentos podem ser resultado da experiência cotidiana ou científica, em que o usuário interage com textos e/ou pesquisa. Dessa forma, é comum termos guardadas em nossa memória lembranças de histórias lidas desde a infância, que ficam conosco por muito tempo. Lembramos de fatos significativos, de histórias que lemos ou ouvimos, de imagens que acompanhavam alguma página em especial, da capa ou de algum autor específico. Evocamos experiências que vivemos, coisas que ouvimos, filmes vistos, músicas ouvidas. Ao interagir com o mundo, construímos representações mentais das situações que vivenciamos.

Kleiman (1989), de sua parte, argumenta que a construção do sentido do texto (processo em que se inclui o pensamento inferencial) depende da interação de diversos níveis de conhecimento, entre eles o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. A autora explica que, por meio do *conhecimento linguístico*, que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras, a mobilização do vocabulário ativo, as regras da língua e de seu uso, o leitor realiza o processamento do texto até chegar à compreensão. Por sua vez, o *conhecimento textual* engloba o conhecimento das estruturas textuais e dos tipos de discurso presentes em cada estrutura, sejam elas narrativas, expositivas, descritivas, etc. A autora lembra que, em tese, quanto maior for o conhecimento textual do leitor, mais fácil será a sua compreensão. Algumas vezes, entretanto, a dificuldade para se compreender resulta de falhas em outro nível, por exemplo, o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico (KLEIMAN, 1989). Em vista disso, esses três níveis de conhecimento são apontados por Kleiman como componentes do conhecimento prévio do leitor, o qual lhe permite formular as inferências necessárias para relacionar as partes do texto com vistas à composição de um todo coerente.

Na atividade de compreensão de texto e de produção de inferências, também é requerido que locutor e interlocutor tenham conhecimentos de mundo aproximados. Essa aproximação vai constituir o conhecimento partilhado entre os usuários e será determinante na compreensão textual adequada. Na tirinha a seguir, pressupomos que o leitor conheça o personagem Cascão para que entenda o motivo pelo qual ele preferiu dormir fora de casa a ter que limpar os pés. Ou seja, a informação de que Cascão tem fama de não gostar de tomar de banho é o conhecimento que autor e leitor precisam compartilhar para a compreensão efetiva do texto.



Fonte: disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=19>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

Vemos, então, que a habilidade de fazer inferências e a ativação dos esquemas presentes em nossa memória estão interligadas para que a compreensão se efetive. Os esquemas, como explica Leffa (1996), orientam as inferências. Assim, enquanto realiza a leitura de um texto, o leitor ativa em sua memória algum esquema em que a informação nova possa se ancorar. A partir das lembranças evocadas, inferências são estabelecidas, o que nos leva a acrescentar que, sem o acionamento de um dado esquema, o leitor fica perdido, sem conseguir inter-relacionar informações, sem compreender o que lê.

É incrível como esse processo de ativação da memória acontece dentro de um espaço de tempo tão exíguo enquanto lemos um texto! Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) destacam que, assim que a informação textual nova é recebida, ela é organizada e integrada à informação textual que já foi processada e ao conhecimento de mundo do leitor. Para que isso ocorra de forma efetiva, apenas algumas informações do texto ficam preservadas na memória de trabalho. As outras partes são armazenadas na memória de longo prazo e são evocadas quando necessárias à compreensão. Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) citam um estudo de Sanford e Garrod (1981) que investigaram quais partes do texto já processado normalmente permanecem operantes na memória de trabalho. Descobriram, então, que os personagens principais da trama ficam geralmente presentes na memória de trabalho, assim como o assunto do texto e a duração da história. Devido à limitação na capacidade da memória de trabalho, além de conservar ativa uma pequena quantidade de informações do texto já processado, ela é capaz de lidar com informações novas de até duas frases: “two sentences seem to be the optimal unit of the new incoming text in working memory” (RICKHEIT, SCHNOTZ E STROHNER, 1985, p.16). Por meio da integração entre a informação já processada e a nova, presentes na memória de trabalho, é que inferências em nível local e global seriam possíveis.

Compreender um texto também pode depender do descarte de algumas inferências que são estabelecidas ao longo da leitura. É o caso da compreensão de textos humorísticos. Lima (2014) analisa uma tira do cartunista Fernando Gonsales:

(3)



Níquel Náusea, Fernando Gonsales (s/d)

Fonte: Lima (2014, p. 309)

O esquema que é acionado a partir da leitura do primeiro quadrinho é o de que a TV está liberada, Níquel Náusea e Fliti estão livres da avó e podem escolher seus canais de TV favoritos. Inferimos, inicialmente, que a avó deva ter adormecido no sofá enquanto assistia à TV. Todavia, quando lemos os dois quadrinhos restantes, essa inferência precisa ser rejeitada, uma vez que o efeito de humor é gerado por uma “quebra de expectativa” (LIMA, 2014). A avó não dormira no sofá, como nossa inferência inicial nos levava a crer, mas estava literalmente colada ao aparelho.

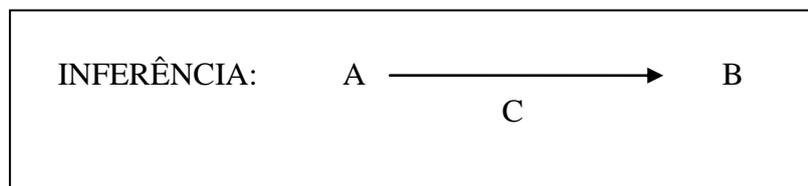
Discutir sobre meios de desenvolver a habilidade de fazer inferências visando à compreensão é um dos intuitos deste trabalho. Estudos de Leffa (1996) esclarecem que, com a experiência, os esquemas (que, como já comentamos, orientam as inferências) evoluem em quantidade e qualidade, aumentando em número e em complexidade. Por meio da aprendizagem da leitura, do acúmulo de vivências, não só temos mais esquemas para interpretar a realidade, como também nossos esquemas se tornam mais específicos (LEFFA, 1996).

Partindo do objetivo de verificar o efeito da idade e da escolaridade na compreensão de inferências a partir de textos escritos, Silagi et al (2014) realizaram um estudo com voluntários, divididos em grupos, que diferiam em idade e tempo de escolaridade. Os grupos foram submetidos a testes com diferentes tipos de questões, que tinham em comum a avaliação da habilidade de fazer inferências. A comparação dos resultados dos grupos por idade revelou que o grupo de adultos saiu-se melhor do que o grupo dos idosos. Quanto à

escolaridade, indivíduos que apresentavam mais do que oito anos de estudo tiveram melhores resultados, se comparados ao grupo que tinha até quatro anos de estudo e àquele que tinha até oito anos. De acordo com essa pesquisa, uma das dificuldades apresentadas pelo grupo de idosos na compreensão de inferências foi o da diminuição da capacidade da sua memória de trabalho. A conclusão foi a de que a compreensão de inferências relaciona-se, intrinsecamente, à memória de trabalho, porque o leitor precisa recuperar, manter e manipular a informação vinda do texto (SILAGI et al, 2014). O efeito do nível educacional dos participantes também foi notável. Os sujeitos que tinham mais anos de escolaridade tiveram mais sucesso em todas as categorias de questões. Esse resultado, que já era esperado, confirma a hipótese de que o nível de escolaridade está positivamente relacionado com a habilidade de executar tarefas cognitivas mais exigentes, como é o caso da produção de inferências.

Um elemento significativo envolvido com a compreensão e que fundamenta a geração de inferências é o contexto. Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) criaram um esquema em que ilustram o modo como se processam as inferências:

Figura 10 - Esquema com os elementos que constituem as inferências



Fonte: Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 9)

O esquema acima é constituído de quatro elementos. A é a informação textual já processada. B é a informação nova, que resulta do processo de geração da inferência. Esse processo é representado pela flecha. C é o contexto.

Os autores citados distinguem cinco tipos de contexto que, segundo eles, influenciam diretamente no processo inferencial:

1. Cultural
2. Situacional
3. Instrumental
4. Verbal
5. Pessoal

O contexto cultural (convenções culturais e comunicativas) influencia a forma como processamos o texto e como geramos inferências. Muito de nossa cultura é incorporada aos esquemas cognitivos que possuímos, havendo uma estreita relação entre esquemas culturais e compreensão leitora. Dell'Isola (2001) comprovou a influência do contexto cultural do leitor na produção de inferências, ao realizar um experimento com dois grupos de alunos que leram o mesmo texto. O grupo que pertencia a uma classe social e cultural mais favorecida inferiu que a intenção de um personagem mulato bem vestido que pagara a passagem de ônibus de uma moça sem conhecê-la, era de que ele seria um ladrão arrumando um jeito de se aproximar da moça, ou seria alguém que queria namorá-la. Já o outro grupo, proveniente de camadas mais populares, inferiu que o mulato seria uma pessoa de bom coração, que a achara bonita e queria agradá-la. Conforme constata Dell'Isola (2001), cada grupo extraiu inferências de acordo com o seu conhecimento de base sociocultural.

O contexto situacional compreende um contexto em que se incluem aspectos como a instrução que é dada antes da leitura, os objetivos que estão envolvidos na tarefa, assim como as imagens que acompanham o texto. Esses tópicos, apesar de não estarem contidos no texto, exercem certa influência no modo como construímos nossa compreensão.

O contexto instrumental tem a ver com a modalidade em que o texto chega até o leitor, seja através da leitura ou da audição. Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) referem estudos que mostram que textos com um nível maior de dificuldade de compreensão são melhor reproduzidos depois da *leitura*. Em contrapartida, a produção de inferências é facilitada pela *audição* de textos mais simples. Quando lemos silenciosamente, temos liberdade para fazer regressões, reanálises de alguma parte que não ficou bem compreendida. No entanto, a leitura é um processo complexo e distrações externas a essa atividade precisam ser evitadas. Outras estratégias são utilizadas na audição de um texto. O ouvinte, ao contrário do leitor, não está inteiramente focado no texto que ouve pois informações que acompanham o contexto verbal, como gestos, expressões faciais também contribuem para a compreensão.

A maneira como as palavras e frases do texto estão organizadas e conectadas compõe o contexto verbal. Esse contexto engloba as propriedades linguísticas de cada texto, inclusive o papel do título. Rickheit, Schnotz e Strohner (op.cit.) asseguram que o processamento de cada frase depende do contexto verbal em que ela se encontra. Por isso, um texto que apresenta uma sequência de frases não coesas, possivelmente, cause dificuldades inferenciais.

O último tipo referido pelos autores é o contexto pessoal, que inclui conhecimentos, atitudes e fatores emocionais. O conhecimento de cada leitor ou ouvinte, conforme já especificamos neste trabalho, inclui o conhecimento de mundo, da língua e das convenções

em geral. Quanto maior for o conhecimento do leitor, maior a probabilidade de ter sucesso na leitura. Da mesma forma, a compreensão do texto também compreende as opiniões, atitudes e sentimentos do leitor ou ouvinte.

1.4.1. Que tipos de inferências empregamos para ler?

No momento da leitura de um texto, empregamos diferentes estratégias para cada operação inferencial. Recuperamos algo que já foi mencionado, utilizamos uma informação proveniente de alguma experiência vivida, detemo-nos em um trecho especial ou tentamos construir uma ideia global do texto. Há vários tipos de inferências possíveis, e diferentes autores já propuseram formas variadas de classificá-las.

Inclusive, Chikalanga (1992) aponta que, enquanto uma variedade de classificações de inferências é utilizada na pesquisa, o mesmo não acontece no ensino de leitura e compreensão. O autor comenta que alguns programas de leitura podem até considerar a habilidade de compreender significados implícitos nos textos, mas poucos professores trabalham inferências na sala de aula, tendo em mente classificá-las em categorias.

Na maioria dos casos, conforme afirma Chikalanga (op.cit.), professores trabalham questões inferenciais sem ter ideia de que tipos de inferências essas perguntas demandam. Esse autor ressalta que, quando o professor sabe que categorias de inferências está trabalhando, pode avaliar o desempenho de seus alunos em cada tipo e é capaz de planejar atividades que levem em conta a compreensão de um tipo específico, caso a performance de seus alunos esteja mais deficiente em uma categoria particular. Passemos, então, à análise de alguns tipos de inferências.

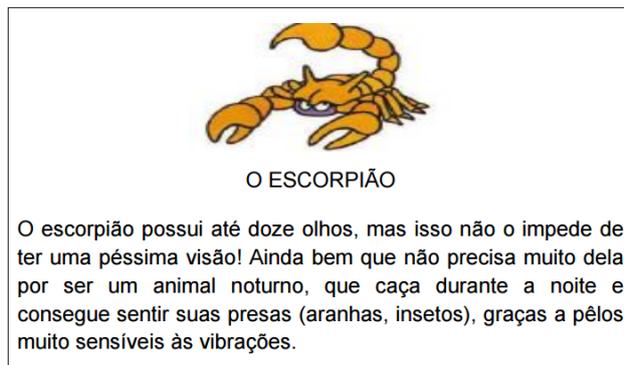
Kintsch e Rawson (2013) propõem que as inferências podem suprir lacunas locais ou globais. Em:

(4) Joice entrou no ônibus rapidamente. Só depois é que lembrou que havia deixado o recibo da passagem em cima da mesa da sala.

o leitor deve entender que a passagem mencionada na segunda frase é a passagem do ônibus. Essa inferência local parece simples, mas, se não for realizada, a conexão entre as duas frases fica prejudicada.

No exemplo

(5)



(Texto retirado da Enciclopédia Planeta Animal. Girassol Brasil edições Ltda.)

Fonte: disponível em: <<http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/images/stories/documentos/DIRE/simulado-3o-ano.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

para que o leitor entenda que o assunto do texto é a visão do escorpião deve realizar uma inferência global. Coscarelli (1999) explica, ainda, que as inferências globais são aquelas que o leitor faz para compreender partes maiores do texto ou para compreender o texto integralmente. Elas exigem que o leitor organize e inter-relacione informações do texto, como um todo, como no exemplo (5), em que é necessário depreender o assunto do texto.

As inferências também podem variar de automáticas a controladas. As inferências automáticas são feitas de forma rápida, como a inferência que relaciona passagem a ônibus em (4). Os processos controlados podem demandar mais recursos do leitor, como tentar construir a compreensão do texto retomando vários detalhes já mencionados previamente. Além disso, Kintsch e Rawson (2013) distinguem as inferências que se baseiam no conhecimento prévio daquelas que se baseiam no texto. O exemplo (4) mostra uma inferência baseada no nosso conhecimento precedente – sabemos que para usar ônibus é preciso pagar e apresentar uma passagem. Já a partir da leitura do trecho

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

Fonte: Mahon (2002, p.56).

concluimos que o dia da semana em que a história aconteceu era provavelmente sexta-feira. A informação de que ele ainda tinha uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira, fornecida pelo texto, permite a conclusão acima.

Outro modo de classificar as inferências é basear-se no que as motiva e, como aponta Coscarelli (1999), dividi-las em necessárias e elaborativas. As inferências necessárias, também chamadas de *backwards*, *bridging*, conectivas ou coesivas, são aquelas feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto e para estabelecer conexões entre essas partes, preenchendo as lacunas que ajudam o leitor a compreender as relações entre os segmentos do texto. Caso o leitor não faça uma inferência coesiva, a compreensão do texto ou de parte dele fica prejudicada. Através desse tipo de inferência, as relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre as diferentes partes do texto são realizadas.

Coscarelli (1999) lembra que as inferências conectivas mais comuns são aquelas demandadas por elementos coesivos como as anáforas, elipses e substituições. Na frase

(7) *Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Ø Não tinha nenhuma lição naquele dia.*

Fonte: Mahon (2002, p.56)

a inferência conectiva necessária à compreensão é entender que o antecedente da elipse que inicia a segunda frase indica que é Pedrinho, aquele de quem se fala.

As inferências elaborativas ocorrem, de acordo com Nation (2013), quando informações externas ao texto são integradas com informações contidas no texto. Essas informações nem sempre são essenciais; acredita-se, no entanto, que enriqueçam a representação que os leitores fazem do texto. Coscarelli (1999) destaca que essas inferências são mais difíceis de serem previstas porque são facultativas, não sendo imprescindíveis para a compreensão. No exemplo abaixo, a inferência elaborativa que pode ser feita é a de que o carro foi revisado em alguma oficina mecânica:

(8) *Depois que meu carro voltou da revisão, percebi que ele tem consumido menos gasolina.*

Inferir que é na oficina mecânica que o carro foi revisado não é algo imprescindível à compreensão, portanto, não é uma inferência que necessariamente precisa acontecer. Através de um exemplo adaptado de Graesser (1981), Chikalanga (1992) ilustra a diferença entre as inferências necessárias e aquelas que são possíveis, mas não cem por cento obrigatórias à compreensão de um texto:

(9) *Uma formiga foi até um riacho para beber água. De repente, foi levada pela correnteza e estava prestes a se afogar. Uma pomba, que estava pousada em uma árvore próxima, arrancou uma folha e a deixou cair no rio. A formiga conseguiu subir na folha e flutuou em segurança até a margem.*

Pergunta 1 : Por que a pomba deixou a folha cair no rio?

Resposta: Porque ela queria salvar a formiga.

Pergunta 2: O que você acha que a pomba usou para arrancar a folha da árvore?

Resposta: Ela usou seu bico, ou pode ter usado um dos seus pés.

Fonte: Chikalanga (1992, p. 700)

A primeira pergunta trata de uma inferência que necessariamente precisa acontecer para que o texto seja compreendido. Entender que a ação da pomba tinha o propósito de salvar a formiga é uma dedução lógica e resultante da conexão entre partes do texto. Já a segunda questão implica a formulação de uma inferência plausível, porém não obrigatória à compreensão. A inferência que indica de que forma a pomba agarrou a folha deriva de um conhecimento que ultrapassa os dados linguísticos do texto. Vem do conhecimento prévio do leitor.

Coscarelli (1999) previne o seu leitor de que pode haver dificuldade em definir se a inferência é elaborativa ou conectiva. O contexto, em alguns casos, revela-se uma importante ferramenta nessa distinção. A mesma inferência pode ser necessária ou não à compreensão, dependendo da situação, como vemos nas frases que seguem:

(10a) Pedro preparou seu chimarrão naquela manhã gelada e apressou-se para ligar o rádio e ouvir as últimas notícias de seu estado.

(10b) Pedro preparou seu chimarrão naquela manhã gelada. Quando foi procurar seu rádio para ouvir as últimas notícias, distraiu-se e acabou esbarrando na cuia. Toda a erva recém lavada espalhou-se sobre a mesa.

Em (10a), a informação de que Pedro usou erva mate para preparar seu chimarrão não influencia na compreensão, assim, o uso da erva mate é uma inferência elaborativa. No segundo exemplo, é indispensável relacionar o uso da erva mate à preparação do chimarrão sob pena de não compreendermos por que o fato de esbarrar na cuia resultaria em derramar o produto na mesa. Essa inferência é, então, conectiva.

Se pensarmos em classificar as inferências em relação à origem da informação, elas podem ser intratextuais ou extratextuais. As intratextuais são aquelas que contam com informações do texto e as extratextuais são as que levam em conta informações que estão fora do texto, como o contexto situacional, o contexto cultural e os conhecimentos prévios do

leitor, conforme afirma Coscarelli (1999). No clássico exemplo em que alguém caminhando na rua pergunta a uma pessoa:

(11) *Você tem horas?*

esperamos que, na verdade, a pessoa entenda que a frase é um pedido para saber que horas são. A situação extratextual em que a frase é produzida permite chegar a essa conclusão.

Forneck et al (2015) especificam também os diferentes níveis de produção de inferências:

I – Em nível fonológico: inferências que decorrem do reconhecimento da sonoridade das palavras, como, por exemplo, o reconhecimento de rimas;

II – Em nível morfológico: inferências que resultam do reconhecimento da importância dos morfemas para a produção de sentido do enunciado, como no anúncio apresentado a seguir, em que a palavra “digitau” precisa ser entendida como a composição dos vocábulos “digital” e “Itaú”.

(12)



Fonte: disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/o-ideologia-dos-nossos-dias.html>. Acesso em: 08 ago. 2016.

III – Em nível semântico: as inferências são produzidas a partir do reconhecimento dos sentidos dos vocábulos e da sua contribuição para o sentido mais amplo do texto.

IV – Em nível sintático: as inferências decorrem de aspectos que envolvem as estruturas sintáticas dos enunciados, como questões de referenciação pronominal.

V – Em nível pragmático: são produzidas as inferências que levam em conta o contexto de uso, as situações contextuais e os próprios envolvidos nas situações de comunicação.

Investigar o que são inferências e que tipos de inferências os leitores podem produzir faz parte de um objetivo maior, que é o de refletir sobre ações dirigidas ao ensino. Uma das

hipóteses deste estudo é a de que a compreensão de texto pode ser favorecida pelo emprego de estratégias de ensino, através do desenvolvimento da habilidade de produzir inferências. A mediação do professor na sala de aula seria, então, decisiva para direcionar a atenção do aluno às informações textuais relevantes que pudessem levá-lo à produção de inferências. Pode ser igualmente importante a ação do professor para orientar o olhar do aluno, levando-o a perceber as pistas linguísticas que acionem conhecimentos que não são do texto, que vêm das vivências e do conhecimento partilhado entre o leitor aluno, o leitor professor e o autor.

1.4.2 Experiências com leitura e produção de inferências

Procurando evidenciar que crianças mais jovens têm capacidade para entender além da informação que está explícita no texto, Johnson e Smith (1981) realizaram um estudo com alunos de 3º e de 5º ano. A pesquisa compunha-se de três situações de análise: i) *história implícita*, história que continha várias conclusões implícitas, a partir de premissas presentes na superfície textual; ii) *história explícita*, em que as conclusões que se seguiam às premissas estavam explícitas na história; iii) *frases isoladas*: as premissas apareciam escritas em frases isoladas, em vez de comporem um texto.

As crianças avaliadas obtiveram mais pontos quando da leitura de frases isoladas: 75% para o 3º ano e 88% para o 5º ano. Esse resultado comprovou uma das hipóteses de que até mesmo crianças mais jovens (75% do 3º ano, neste estudo) dominam habilidades que possibilitam a produção de inferências básicas. A segunda situação em que os alunos responderam a questões inferenciais mais corretamente foi a da condição história explícita: 53% no 3º ano e 78% para o 5º. Para responder às questões nessa segunda condição, as crianças não precisavam realizar inferências, pois as respostas estavam explícitas no texto. O fato de alguns alunos não terem respondido corretamente foi atribuído, então, a falhas em alguns dos processos mais gerais como memória, atenção e outros.

A situação em que os participantes tiveram menos sucesso nas respostas a perguntas inferenciais foi na condição de história implícita: 46% no 3º ano e 60% no 5º ano, resultado que, de certa forma, não foi surpreendente, uma vez que as respostas exigiam a recuperação de informações implícitas ao longo do texto. O que acabou se revelando intrigante foi o fato de as crianças mais jovens (3º ano) terem desempenho pior nas perguntas inferenciais, mesmo tendo sido capazes de retomar as informações contidas nas premissas que davam origem a cada inferência. Johnson e Smith (1981) concluíram, então, que a memória, apesar de ser um

componente importante na retomada de conhecimentos que se integram às informações do texto de forma a produzir inferências, não parece ser um fator suficiente para explicar a dificuldade das crianças naquela tarefa.

Outro aspecto que Johnson e Smith (1981) observaram foi de que os alunos do 3º ano tiveram dificuldades para produzir inferências, a partir de informações contidas em premissas distribuídas em parágrafos diferentes. Embora essas crianças fossem capazes de lembrar informações dispersas por todo o texto, faltava-lhes a habilidade de integrá-las. Os resultados dos alunos do 5º ano, por sua vez, não foram afetados pela posição das premissas. Com base nisso, Johnson e Smith (op. cit.) chegaram à conclusão de que o modo como crianças organizam e integram informações durante a leitura muda consideravelmente com a idade e que crianças mais jovens são menos capazes de integrar informações, quando elas não estão próximas uma da outra.

O estudo comentado evidencia que, para que a compreensão aconteça, guardar na memória as informações lidas é significativo, mas não é o bastante. É preciso conectar ideias para que façam sentido, buscando uma coerência interna. É também necessário que aconteça a integração de informações fornecidas pelo texto ao conhecimento prévio relevante e aos objetivos do leitor, como vimos no modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998). Experiências como a que acabamos de relatar incitam questões que vão ao encontro do propósito deste trabalho: afinal, de que modo nós, educadores, podemos contribuir para que mesmo crianças mais jovens consigam integrar informações do texto, de forma a produzir inferências? É possível que crianças menos experientes em leitura aprendam a inferir a partir da discussão em conjunto sobre o texto e da interação com seus colegas, se contarem com a monitoria constante do professor?

Um estudo de intervenção realizado por Spinillo (2008) pode propiciar algumas reflexões a respeito. Um dos seus questionamentos foi sobre a forma de levar o leitor iniciante a estabelecer inferências. Diante da complexidade das inferências e de sua inegável relevância para a compreensão leitora, a autora fez um estudo em sala de aula, em que algumas situações didáticas propostas requeriam do aluno localizar no texto, assim como em seu conhecimento de mundo, as bases geradoras de suas inferências.

Os indivíduos participantes do estudo foram 44 crianças, filhos de pais de baixa renda, com a idade de 10 anos, frequentadores do ensino fundamental de escolas públicas, na cidade de Recife. Após a realização de um pré-teste, foi definida a amostra da pesquisa, a qual se compôs de crianças que apresentaram dificuldades de compreensão. Essas crianças foram divididas em dois grupos: o grupo controle e o grupo experimental.

Apenas as crianças do grupo experimental participaram de sessões de intervenção. O grupo controle continuou com as atividades usuais de sala de aula. A intervenção consistiu de 12 encontros de aproximadamente 90 minutos cada. Basicamente, as atividades, realizadas em pequenos grupos, eram situações em que a professora levava os alunos a monitorar a leitura, a produzir inferências e a explicitar a sua base geradora.

As atividades também enfocavam a integração de informações intratextuais (derivadas do próprio texto) e extratextuais (derivadas do conhecimento de mundo leitor). Para exemplificar, citamos passagens de uma das atividades realizadas. A professora pediu aos alunos que lessem um texto e respondessem a perguntas sobre ele. As crianças recebiam lápis de cor e eram solicitadas a marcar, no texto, as passagens que consideravam pistas para suas respostas:

(13) **Texto escrito apresentado:** Tônico estava deitado folheando um livro. O local estava todo embaçado. De repente, caiu sabonete nos seus olhos. Ele, depressa, procurou pegar a toalha. Então, ele ouviu um barulho: ploft. Ah, não! O que iria dizer a sua professora? Ele ia ter que comprar outro livro. Tônico esfregou os olhos e se sentiu melhor.

Professora: Em que parte da casa Tônico estava?

Regina: No banheiro, tomando banho.

Professora: Marque no texto (entrega lápis de cor) as partes que serviram de pistas para você descobrir isso, que ele estava no banheiro. Pode ser uma palavra, várias palavras ou uma frase todinha, ou um pedaço de frase.

Regina: “Foi” essas duas palavras (grifa a palavra *sabonete* e a palavra *toalha*).

Professora: Por que essas duas palavras fizeram você descobrir que Tônico estava no banheiro?

Regina: Porque toalha e sabonete fica tudo no banheiro, né?

Professora: O que aconteceu com o livro?

Jane: Caiu na água e se molhou todo dentro da banheira.

Professora: Marque no texto (entrega lápis de cor) as pistas, as partes aqui na historinha que serviram de pistas.

Jane: Foi essa aqui (sublinha a palavra *ploft*). Ploft é que caiu dentro da água, o barulho do livro dentro da água.

Professora: Tônico tava tomando banho quente ou frio?

Sandra: Sei não.

Professora: Faz feito detetive, vai procurar no texto. Lê de novo, vai.

Sandra: (faz uma leitura do texto) Eu acho que era quente por causa que aqui diz *embaçado*. Embaçado é quando a água está quente. Lá em casa também é assim, só que é chuveiro, não tem banheira, não.

Professora: E aí no texto, era chuveiro ou banheira?

Sandra: Era banheira.

Professora: Marca no texto qual foi a parte que fez você pensar que era banheira.

Sandra: (lê o texto mais uma vez) Essa é fácil! Está aqui escrito: *dei-ta-do* (lê a palavra pausadamente, sílaba por sílaba, à medida que grifa a palavra). Deitado na banheira, ninguém deita no chuveiro.

Fonte: SPINILLO (2013, p. 144-145).

Podemos perceber que o papel da professora, nessa intervenção, é o de questionar, conduzir os alunos, fazendo-os refletir sobre o texto. Ela os auxilia a detectar informações que serviram de apoio para o significado atribuído. Nas passagens que apresentamos, notamos a preocupação da professora em tornar a atividade mais lúdica, quando compara a ação dos leitores a detetives, procurando pistas das informações que necessitam. Sabemos que a habilidade de compreender textos não é adquirida de forma automática pela criança. Pressupor que, após alfabetizado, o leitor iniciante possa desbravar sozinho e de forma eficiente todos os textos escritos que encontre seria ingênuo. Então, como percebemos no estudo de Spinillo (2008), ao professor coube o papel de mostrar aos alunos que o texto era o objeto de análise em que podiam embasar suas reflexões. O professor também foi responsável por levar as crianças a tomarem seu próprio pensamento como objeto de reflexão, quando tinham que explicar sua forma de pensar sobre o texto. Pelo fato de as intervenções serem coletivas, certamente, o grupo todo se beneficiava com as reflexões que cada aluno fazia.

Três a quatro semanas após o término da intervenção com o grupo experimental, foi aplicado o pós-teste aos alunos dos dois grupos. Os resultados indicaram que a intervenção teve um efeito facilitador sobre a compreensão de textos das crianças do grupo experimental o que nos possibilita concluir que o estudo permitiu que as crianças passassem a localizar de maneira mais efetiva as informações intratextuais que serviam de base para suas respostas, melhorando sua compreensão leitora.

A experiência realizada por Spinillo (2008) se coaduna com a teoria interacionista de Vigotski (2007), especialmente com relação ao conceito de *zona de desenvolvimento real e proximal*. Segundo o autor, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança já consegue fazer de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (a capacidade de solucionar problemas a partir da orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes). Quando a professora orienta seus alunos a serem detetives na leitura do texto e os guia para que encontrem as pistas certas, possibilita que as crianças pensem de forma consciente sobre as inferências que estão produzindo. Para Vigotski (2007), a zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento real, como também àquilo que está em processo de maturação. Partindo da ideia de que aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje,

será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOSTSKI, 2007), entendemos que a ação do professor poderá propiciar a maturação de funções já presentes em estado embrionário.

No momento em que questiona os alunos acerca dos implícitos do texto, fazendo-os refletir e comparar opiniões entre si, o professor lança mão de um processo chamado *scaffolding* (CLARKE, 2013). Esse termo refere-se ao apoio fornecido pelo professor ou por um companheiro mais capaz, no sentido de estimular a autonomia daquele que ainda não adquiriu competência para realizar determinada atividade de forma independente. A metodologia que iremos utilizar nas sessões de intervenção a serem descritas no próximo capítulo desta dissertação leva em conta o princípio do *scaffolding*. Consideramos a hipótese de que, aquela criança que ainda não é capaz de integrar as informações do texto com seu conhecimento prévio, por exemplo, ao interagir com seus pares e participar das discussões coletivas, pode vir a desenvolver tal habilidade.

Infelizmente, as práticas de leitura no meio escolar nem sempre são momentos de participação e de aprendizagem, como o estudo de Spinillo (2008) demonstrou ser. Flôres (2016) procurou conhecer o contexto situacional de ensino e aprendizagem da escola a partir de falas de professores, ao expressarem o modo como percebem sua prática pedagógica e a forma como observam as interações dos alunos durante as atividades de leitura. Dentre as observações apresentadas por Flôres (2016), destacamos as seguintes:

- . o interesse dos alunos está muito mais voltado para a televisão e Internet do que para as atividades de leitura propostas pelos professores;
- . estes, por sua vez, não conseguem acompanhar os interesses dos jovens, o que acaba criando barreiras relacionais;
- . mesmo a leitura deleite, em que a proposta é apenas fruição, é considerada difícil pelos alunos;
- . durante as aulas, são comuns comportamentos como conversa excessiva dos alunos, falta de concentração, uso de celulares;
- . nesse cenário, os professores raramente comparam as interpretações dos alunos entre si, discutindo-as em grupo e as atividades de leitura acabam tendo um caráter utilitário, em que o enfoque são os tópicos gramaticais;
- . o trabalho acaba se perdendo, devido ao fato de os professores se sentirem despreparados para estabelecer objetivos de leitura frente a grande diversidade textual existente.

Outro ponto que esteve presente nas observações dos professores entrevistados foi que o interesse dos alunos pela leitura ainda está presente nos anos iniciais de Ensino

Fundamental. A partir do 4º, 5º ano é que inicia a rejeição a essa atividade que exige concentração e reflexão, perdendo a vez para jogos eletrônicos, Internet e celular.

Essa realidade está longe daquela que consideramos favorável à criação de bons leitores. O propósito aqui não é criticar a situação, que por si só já é difícil. Almejamos sim refletir sobre formas de fazer diferente, para que a leitura na sala de aula tenha seu caráter dialógico, propondo-nos a ouvir diferentes opiniões, a promover a expressão do pensamento. Cremos que é possível fazer germinar a semente da curiosidade pela leitura nas crianças mais jovens e esperamos que essa semente não se perca ao longo dos anos.

1.4.3 A produção de inferências sob a ótica da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Na introdução desta dissertação, mencionamos os resultados obtidos por alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e justificamos nossa preocupação com o ensino da leitura a partir de resultados dessa avaliação. Por isso, optamos por detalhar como a ANA acontece e de que modo a produção de inferências é por ela enfocada.

Desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem o objetivo de avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública. O Ciclo de Alfabetização compreende os três anos iniciais do Ensino Fundamental e essa avaliação é destinada a aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática de todos os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, Inep, 2015). A primeira edição da avaliação ocorreu em 2013. Desde então, todo o ano, durante o mês de novembro, alunos do terceiro ano de escolas públicas de todo o país são avaliados.

Os testes de leitura são compostos de 20 questões de múltipla escolha. Cada questão é acompanhada de textos verbais ou não verbais, com foco na compreensão de gêneros textuais variados. Para a avaliação do desempenho dos alunos em leitura, o Inep criou escalas de proficiência, agrupando, por níveis, as habilidades aferidas nos testes. Assim, os alunos posicionados em um dado nível, provavelmente, teriam desenvolvido as habilidades ali descritas e também aquelas descritas nos níveis anteriores.

Figura 11 - Escala de proficiência em leitura para avaliação dos resultados da ANA

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
<p>NÍVEL 1 (até 425 pontos)</p>	<p>Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
<p>NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. ✓ Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. ✓ Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. ✓ Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
<p>NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou no final do texto. ✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. ✓ Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para estudantes, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. ✓ Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. ✓ Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para estudante e biografia.
--	--

Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

Conforme a escala do Inep, os alunos agrupados no primeiro nível são capazes de realizar a leitura de palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas. No nível 2, começam a ser exigidas habilidades que vão além do que está explícito na superfície textual, como o conhecimento do assunto do texto e da sua finalidade. Nos níveis 3 e 4, prevalece a operação cognitiva de inferir o assunto, o sentido de palavras no texto, relações de causa e consequência, de tempo. Ainda que essa escala não defina com precisão os tipos de inferências presentes em cada nível, fica evidente a preocupação dos avaliadores em testar a capacidade das crianças no que se refere ao preenchimento de lacunas do texto, haja vista que três dos quatro níveis de leitura contemplam questões inferenciais.

O modo como a ANA avalia o conhecimento em leitura dos alunos é criticado por Scliar-Cabral (2016). De acordo com a análise da autora, no que se refere à decodificação, a ANA avalia apenas a competência para reconhecer a estrutura CV e as estruturas silábicas mais complexas. Assim, a ANA não avalia plenamente a aprendizagem da decodificação, pois demonstra desconhecer a necessidade de automatizar o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e o reconhecimento dos grafemas, com seus respectivos valores. Esses aspectos, conforme já refletimos neste trabalho, são os alicerces para que o leitor garanta fluência em sua leitura. Apesar de admitirmos que a argumentação de Scliar-Cabral (2016) seja bem pertinente, entendemos que os resultados apresentados pela avaliação em apreço podem, ainda sim, ser instrumento útil para a reflexão das práticas pedagógicas do professor alfabetizador. Desse modo, os materiais que utilizamos no Pré e Pós-teste seguem o modelo de perguntas presentes na ANA: questões de múltipla escolha, baseadas na leitura de

gêneros textuais comuns ao universo infantil, tais como narrativas, poemas, tirinhas, curiosidades científicas.

No próximo capítulo, nossa atenção se volta para a pesquisa experimental. Inicialmente, apresentamos os objetivos e hipóteses. Em seguida, descrevemos os tipos de inferências que fizeram parte do experimento, assim como os procedimentos utilizados nos testes e na computação dos dados. Também discutimos os resultados e analisamos trechos das falas dos alunos que nos conduziram a diferentes estratégias de leitura e compreensão.

2 PRÁTICA DA LEITURA: DISCUTINDO INFERÊNCIAS COM AS CRIANÇAS - METODOLOGIA

Neste segundo capítulo, passamos a descrever nossa pesquisa experimental. No referencial teórico, enfocamos a trajetória que a criança trilha em seu conhecimento linguístico (fala) desde muito pequena. Mais tarde, ao entrar para o 1º ano, o cérebro infantil se adapta e passa a reconhecer os sinais escritos como fontes de sons e significados. Vimos como a compreensão em leitura é complexa. O leitor iniciante, que for deixado a esmo em sua tarefa de elaborar a base textual e a ela integrar conhecimento prévio relevante, pode acabar se frustrando e iniciando um círculo vicioso que tende a afastá-lo cada vez mais da busca pelo conhecimento.

Acreditamos que a leitura na sala de aula deva ter um espaço privilegiado. Nesse contexto, cabe ouvir o que os alunos têm a dizer. Cabe trocar opiniões e experiências que justifiquem a forma como interpretamos o que é lido. Não se trata de um “tudo ou nada”, “certo ou errado”. Vale refletir sobre a escrita e, a partir dela, construir sentido, com a monitoria constante do professor e a participação dos colegas de turma.

Solé (1998) questiona o trabalho que é feito no âmbito da leitura no Ensino Fundamental. Essa autora comenta que, em várias pesquisas, observou que a sequência de instrução para a leitura acontece exatamente da mesma forma, sem variação alguma. A leitura do texto proposto é em voz alta, sendo feita pelos alunos; cada um lê um fragmento, enquanto os outros acompanham a leitura em seu próprio livro; possíveis erros são corrigidos pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno. Após a leitura, o professor faz uma série de perguntas relacionadas ao conteúdo do texto.

Nessa sequência, há pouco espaço para atividades que, efetivamente, ensinem o aluno a buscar estratégias para compreender o que lê. Mais do que uma atividade de compreensão leitora, Solé (op. cit.) pondera que a atividade de pergunta-resposta apenas avalia a compreensão leitora. No entanto, não seria papel da escola intervir no processo que conduz à compreensão? As aulas de linguagem não deveriam contemplar momentos em que os alunos aprendessem a utilizar estratégias que propiciassem a compreensão leitora, tais como ativar conhecimentos prévios relevantes, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, produzir inferências, autoquestionar-se, em vez de meramente comprovar se os alunos sabem repetir o que está escrito?

Ao concebermos o projeto que daria origem a esta dissertação, alguns questionamentos nortearam nossa pesquisa: como o professor pode ajudar seus alunos a ler melhor? Além do foco em alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a conversão grafema/fonema e a aquisição de fluência na leitura são prioridades, é possível também intervir com estratégias para que o leitor iniciante possa preencher as lacunas informativas dos textos que lê? É possível discutir inferências em leitura, de forma coletiva, com crianças que convivem em um cenário em que a leitura perde cada vez mais espaço para o uso da Internet e do celular?

Assim, esta pesquisa experimental nasceu da vontade de conhecer de forma mais profunda os processos de compreensão leitora e de produção de inferências buscando munir o leitor iniciante de estratégias que lhe permitam integrar informações do texto ao conhecimento prévio relevante.

2.1 Pesquisa experimental

O experimento, aprovado pelo Comitê de Ética através do registro CAAE 57806916.6.0000.5343, compõe-se de um pré-teste de inferências, quatro sessões de intervenção com um dos grupos participantes, e do pós-teste.

As doze questões do instrumento que compuseram o Pré e Pós-teste seguiram o modelo de perguntas da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo as questões de múltipla escolha formuladas a partir da leitura de textos de diferentes gêneros. Algumas delas foram adaptadas de simulados da ANA, disponíveis na Internet. Outras foram criadas especialmente para esta investigação.

As sessões de intervenção, desenvolvidas apenas com o grupo experimental, consistiram na leitura de textos combinada com questionamentos escritos e orais. As discussões que surgiram dos questionamentos orais foram conduzidas pela pesquisadora, com base na técnica do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO 2010, 2014). Essa técnica mostrou-se relevante por se alinhar com alguns objetivos desta pesquisa, quais sejam dar vez à explicitação fornecida pelas crianças, não desqualificar de antemão nenhuma interpretação, promover a discussão entre todos os integrantes do grupo.

O Pensar Alto em Grupo (PAG) surgiu de uma adaptação do Protocolo Verbal. De acordo com Zanotto (2014), o método do Protocolo Verbal parecia ser o mais adequado para investigar o processo de compreensão da metáfora e metonímia, estudo a que a autora vinha se dedicando. Realizado individualmente, com o suporte do pesquisador, o protocolo verbal é

“a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema” (ZANOTTO, 2014, p.6). Segundo essa investigadora, a partir dos dados produzidos pelo protocolo, é possível investigar os processos cognitivos do leitor durante a leitura.

Entretanto, a forma convencional do protocolo verbal não produziu os resultados desejados. Zanotto, então, buscou adaptá-lo, de forma que, em vez de pensar e falar individualmente, os estudantes participantes pudessem discutir em grupo, “saindo do cognitivismo que focalizava a cognição independente do social, para nos aproximarmos do paradigma interpretativista, que focaliza um pensamento construído na interação com o outro, num contexto social” (ZANOTTO, 2014, p. 12).

O trabalho de Zanotto, que enfocou a leitura inferencial da metáfora e metonímia em poemas, nos motivou a também desenvolver momentos de interação em que a leitura inferencial de textos de gêneros textuais conhecidos do público infantil tivesse seu espaço. O PAG traria, então, o ambiente que precisávamos para construir de forma conjunta as inferências necessárias. Cada participante teria sua vez e voz, um podendo completar e atribuir sentido à fala do outro. Acreditamos que a relevância de nossa pesquisa esteja nos momentos de discussão que realizamos ao longo dos quatro encontros de intervenção, com o grupo experimental. Não apenas pelos resultados que obtivemos no pós-teste, que detalhamos mais adiante, mas também pelo conteúdo de nossas reflexões, pelo espaço de interação que criamos, nos quais todos tinham oportunidade de falar e expor seu ponto de vista, através de negociações para chegarmos a conclusões possibilitadas pelo texto. Reportando-nos, novamente, à teoria de Vigostski (2007, p. 100), ao afirmar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”, acreditamos que as relações colaborativas que o Pensar Alto em Grupo proporcionou, certamente, resultaram em aprendizagem. Mesmo que algumas crianças tenham participado de poucas interações orais, contávamos com sua escuta ativa. Ouvir o ponto de vista defendido pelos colegas causava efeito em sua compreensão e aprendizagem.

2.2 Objetivos

Geral: Investigar as atividades cognitivas envolvidas na leitura e produção de inferências.

Específicos:

- Proporcionar, através da reflexão conjunta em sala de aula, momentos de interação em que o texto fosse tomado como objeto de análise a partir do qual o leitor pudesse encontrar pistas para a produção de inferências necessárias à compreensão.
- Promover a discussão sobre compreensão/interpretação entre todos os integrantes do grupo;
- Não atuar como um intérprete privilegiado, dando vez à explicitação fornecida pelas crianças;
- Não desqualificar de antemão nenhuma interpretação, buscando que a criança explicasse o seu ponto de vista.
- Averiguar de que forma o conhecimento de mundo do leitor interfere na produção de inferências.

2.3 Hipóteses

- A atividade de intervenção coletiva, mediada pelo professor, dá condições para a melhoria no desempenho em compreensão e interpretação de textos e permite a construção coletiva de estratégias de leitura, tais como a produção de inferências. Assim, esperamos que o grupo que participou da intervenção coletiva apresente melhor desempenho.
- Leitores iniciantes, que estão concluindo o ciclo de alfabetização, são capazes de reconhecer se compreenderam o texto lido e de tomar decisões com vistas à melhora da compreensão.
- A negociação de opiniões entre os alunos, com a mediação do professor, pode ser relevante, especialmente, quando o conhecimento de mundo que é ativado pelo leitor no momento da leitura não é mobilizado de forma adequada, através de conclusões que contestam o texto, caindo na área do horizonte problemático, indevido de compreensão. Ouvir a opinião de um colega que compreendeu de forma diferente um texto pode levar o leitor a reformular suas hipóteses.
- Leitores iniciantes são capazes de realizar inferências globais, que exigem a criação de um modelo mental formado pela integração de partes distantes entre si do texto.

2.4 Sujeitos

Após a aprovação da presente pesquisa pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), entramos em contato com a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mundo Encantado, localizada na zona urbana de Encantado, RS. Com a permissão para o trabalho, comprovada através da carta de aceite assinada pela direção da escola (APÊNDICE A),

passamos à escolha dos alunos para a coleta de dados. As duas turmas de alunos de terceiro ano de Ensino Fundamental da escola participaram da pesquisa, 3º ano A e 3º ano B, num total de 37 alunos. O 3º ano A, que foi denominado Grupo Controle, tinha 19 alunos. Já o 3º ano, o Grupo Experimental, 18 alunos. A escolha pelo 3º ano B como Grupo Experimental deveu-se ao fato de a pesquisadora atuar como professora titular da turma. Por já conhecer os alunos e com eles já ter criado um vínculo de confiança, acreditávamos que as contribuições das crianças pudessem ser mais autênticas, dado o contexto familiar do ambiente. Os pais ou responsáveis pelos alunos das duas turmas receberam e assinaram o Termo de Consentimento aprovado pelo CEP da UNISC (APÊNDICE B) e os sujeitos participantes também concordaram com o Termo de Assentimento do Menor (APÊNDICE C). Para obter o perfil dos sujeitos pesquisados, realizamos uma entrevista com perguntas escritas que as famílias dos alunos responderam individualmente (APÊNDICE D).

2.5 Procedimentos de testagem e tratamento de dados

Inicialmente, elaboramos as questões do pré-teste e pós-teste de inferências. Optamos por realizar o mesmo teste nos dois momentos, início e fim do experimento, com o objetivo de averiguar o possível incremento de habilidades relacionadas à produção de inferências do Grupo Experimental. O pré e pós-teste contemplaram a leitura de 12 textos e 12 perguntas inferenciais de múltipla escolha (APÊNDICE E). Os testes foram respondidos individualmente pelos alunos. Após o pré-teste, apenas o Grupo Experimental participou de 4 sessões de intervenção, durante o horário de aula, uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada uma. As sessões de intervenção, que aconteceram durante o mês de setembro de 2016, também contaram com a leitura de diferentes textos e de questões escritas. Além disso, a professora/pesquisadora fez questionamentos orais no sentido de estimular os alunos a explicitarem a base geradora de suas inferências. As discussões que emergiram durante as discussões foram gravadas e transcritas. Ao todo, foram seis encontros, dois para a aplicação do pré-teste e do pós-teste com as duas turmas participantes, e quatro encontros de intervenção com o Grupo Experimental.

As 12 questões dos textos que integram o pré-teste/pós-teste e as atividades realizadas durante as quatro sessões de intervenção demandaram do leitor a capacidade de realizar inferências. Isso quer dizer que o trabalho não se limitou às informações que estavam explícitas nos textos. Em cada questão, o leitor foi desafiado a adicionar informações, a partir

de elementos linguísticos presentes na superfície textual ou baseado em seu conhecimento de mundo.

Sabemos que, para que a compreensão aconteça, é necessária a integração entre diferentes tipos de inferências. Forneck et al (2015, p. 14) ressaltam que “não se pode pressupor que as inferências ocorram isoladamente, sem que haja integração entre os níveis. Na verdade, é justamente o contrário: bons leitores transitam por entre esses níveis de processamento de sentido, interligando as possibilidades de produção da compreensão.”

No entanto, foi necessário isolar tipos diferentes de inferência a serem exploradas em cada questão do estudo para que traçássemos um caminho de análise de como nossos alunos estavam elaborando suas inferências e de que modo poderíamos intervir nesse processo. Assim, as questões que compõem o pré/pós teste foram propostas com os seguintes fins:

Questões do tipo I – objetivaram a geração de inferências locais, necessárias à construção da coerência entre sentenças, através da integração de informações do texto.

Questões do tipo II – enfocaram o estabelecimento de inferências locais, mas diferenciaram-se das questões do tipo I, pois levaram em conta informações que estavam fora do texto, envolvendo o contexto situacional, o contexto cultural e os conhecimentos prévios do leitor.

Questões do tipo III – exigiam que o leitor construísse inferências globais para compreender partes maiores do texto ou para compreender o texto integralmente, a partir de informações explícitas no texto.

Questões do tipo IV – assim como as de tipo III, requereram a produção de inferências globais. No entanto, a origem da informação necessária a sua produção não vinha do texto, mas do conhecimento de mundo do leitor, compilado em forma de rede de conhecimentos do mundo e da cultura a que temos acesso.

O quadro 1 mostra os tipos de inferências presentes em cada grupo de questões:

Quadro 1 - Tipos de inferências do pré e pós teste

Questões	Escopo das inferências		Origem da informação das inferências		Quantidade de questões
	Local	Global	Intratextual	Extratextual	
Tipo I	X		X		3

Tipo II	X			X	3
Tipo III		X	X		3
Tipo IV		X		X	3
Total de questões					12

Fonte: elaboração da pesquisadora

A partir da definição de que tipo de inferência as perguntas dos testes contemplaram, passamos à análise das questões do pré/pós teste.

PRÉ/PÓS TESTE – QUESTÕES DO TIPO 1, que objetivaram a geração de inferências locais, necessárias à construção da coerência entre sentenças, através da integração de informações do texto:

1)

Leia o texto:	
<p>POR QUE AS NUVENS DE CHUVA SÃO PRETAS?</p> <p>Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que ela carrega. A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através dela, dando a impressão de que ela é escura.</p> <p>Fonte: POR QUE as nuvens de chuva são pretas? <i>Recreio</i>, São Paulo, ano 2, n. 71, jul. 2001.</p>	
Na primeira frase do texto, lemos:	“Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que ela carrega.”
Quem é ela?	←
<p>(a) A água</p> <p>(b) A nuvem</p> <p>(c) A chuva</p> <p>(d) A luz do sol</p>	

A questão requeria que o leitor estabelecesse relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos, retomando um termo já mencionado no texto através de um pronome (anáfora). Esperávamos que o leitor, ao ler o primeiro enunciado do texto, “quanto mais escura a *nuvem*, maior a quantidade de água que *ela* carrega”, percebesse que o pronome *ela* referia-se à nuvem.

2)

Releia o texto anterior:
<p>POR QUE AS NUVENS DE CHUVA SÃO PRETAS?</p> <p>Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que ela carrega. A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através dela, dando a impressão de que ela é escura.</p> <p>Fonte: POR QUE as nuvens de chuva são pretas? <i>Recreio</i>, São Paulo, ano 2, n. 71, jul. 2001.</p>
<p>Na segunda frase do texto, lemos:</p> <p>“A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através dela, dando a impressão de que ela é escura”.</p> <p>De quem? ←</p> <p>(a) da luz do sol (b) da água (c) da nuvem (d) da chuva</p>

Assim como na questão anterior, para responder à pergunta era necessário que o leitor retomasse um termo já mencionado no texto através de um pronome (anáfora). A pergunta exigia uma leitura mais atenta, já que o enunciado em que o pronome “dela” se encontra apresenta os vocábulos “água” e “luz” que poderiam ser facilmente confundidos com o referente do pronome “dela”: nuvem.

3)	<p>Leia o texto:</p>
<p>O URSO E AS ABELHAS</p> <p>Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco lambendo os beiços. Uma abelha, adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco.</p> <p>O urso ficou louco de raiva e começou a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça no lago.</p>	
<p>Adaptado de: <http://www.saemi.caedufjf.net/os-instrumentos-de-avaliacao/cadernos/cadernos-avaliacao-diagnostica-2014/> Acesso em: 20 jul. 2016.</p>	
<p>Quando farejou o tronco da árvore caída, o urso queria:</p> <p>(a) comer as abelhas.</p> <p>(b) comer mel.</p> <p>(c) chamar a atenção das abelhas.</p> <p>(d) destruir a colmeia.</p>	

Nessa questão, o leitor precisava compreender a intenção que estava implícita na ação do personagem. Para a construção dessa inferência, era necessário que o leitor relacionasse a informação contida no primeiro enunciado “árvore caída que servia de depósito de mel” e “farejar o tronco lambendo os beiços”. A conclusão a que precisava chegar era que, se o urso estava farejando o tronco era porque procurava mel.

PRÉ/PÓS TESTE – QUESTÕES DO TIPO 2, que pretendiam focar o estabelecimento de inferências locais, mas diferenciavam-se do tipo I, pois levavam em conta informações que estavam fora do texto, como o contexto situacional, o contexto cultural e os conhecimentos prévios do leitor.

4)

Leia a tirinha:

Disponível em: <<http://sementesdofuturomt.blogspot.com.br/2010/08/interpretando-tirinhas.html>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

Cascão dormiu fora de casa porque:

- (a) Ele estava cansado demais.
- (b) Ele não gostava de muita limpeza.
- (c) Ele gostava de dormir ao ar livre.
- (d) Ele teve preguiça de ir até a cama.

A questão pedia que o leitor associasse os conhecimentos prévios a respeito do personagem da tirinha às pistas do texto, constituídas por linguagem verbal e não verbal. A informação de que o personagem Cascão tem aversão à limpeza é um conhecimento prévio necessário para a compreensão da tira. Essa informação, aliada ao enunciado “Limpe os pés” e à expressão facial do personagem do primeiro quadrinho deviam, pois, levar o leitor a entender que ele preferiu dormir fora de casa a ter que limpar seus pés.

5)

Leia um pouco sobre uma personagem do Sítio do Picapau Amarelo:

Tia Nastácia é a empregada do Sítio. Foi ela quem fez Emília do retalho de sua saia velha. É uma cozinheira de “mão cheia” que está sempre preparando bolinhos para o pessoal do Sítio. Ela também sabe contar histórias do folclore e é muito medrosa. Tem medo de tudo o que não conhece e vive se benzendo e dizendo: “Credo! Esconjuro! O mundo está perdido!”.

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/trabalho/sitio-do-pica-pau-amarelo>>. Acesso em: 7 ago. 2016. (Excerto Adaptado)

Quando lemos que Tia Nastácia era uma cozinheira de “mão cheia”, entendemos que ela:

- (a) Tinha mãos muito grandes.
- (b) Cozinhava mal.
- (c) Era uma excelente cozinheira.
- (d) Só sabia cozinhar bolinhos de chuva.

A questão envolveu a habilidade compreender linguagem figurada. Coscarelli (1999) lembra que, para que essa inferência seja produzida, leitor e escritor precisam contar com conhecimentos compartilhados. O autor pressupõe que seu leitor conheça a expressão e saiba que uma cozinheira “de mão cheia” é alguém que cozinha muito bem. O fato de os leitores infantis já terem tido contato com as histórias de Monteiro Lobato certamente pode auxiliar na produção da inferência. Quem já leu ou assistiu a encenações dessas histórias, sabe que a personagem Tia Nastácia cozinhava muito bem e essa informação contribui para a compreensão da questão.

6)

Leia o texto:

PEDRO PICA-PAU

MAAADEEEEEEEIIIIRAAAAA!!!

Lá se foi

Um pinheiro-do-paraná.

Depois, foi a vez

De um velho jatobá.

O eucalipto, coitado,

Já foi pra fábrica

Virar palito.

Desarvorado,

Pedro Pica-pau

Picou a mula

Deu no pé.

Fugiu.

Onde já se viu

Pica-pau não ter pau para picar?!!!

(Texto adaptado de José de Nicola. *Pedro Pica-pau*. São Paulo: Moderna, 1997.) Retirado de: PUNTEL, Luiz; OLIVEIRA, Fátima Chaguri. *Língua Portuguesa – volume 2*. São Paulo. Atual Editora. 2001.

No texto, quando alguém diz: “MAAADEEEEEEEIIRAAAAA!!!”, entendemos que:

- (a) Uma árvore foi cortada e está caindo.
- (b) Uma árvore acabou de ser plantada.
- (c) Alguém encontrou uma árvore caída na floresta.
- (d) A madeira de uma árvore acabou de ir para a fábrica.

Coscarelli (2002) chama a atenção para o fato de que as inferências são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo. O estímulo linguístico presente nesta questão era o enunciado “MAAADEEEEEEEIIRAAAAA!!!”. Ao lê-lo, o leitor precisava mobilizar o conhecimento prévio que tinha a respeito da situação comunicativa em que esse enunciado possivelmente costumava ocorrer. Quem grita “Madeira!” faz referência a uma situação em que alguma árvore está caindo após ter sido cortada. A criança que ouve ou lê histórias infantis certamente se deparou com essa palavra sendo usada nesse contexto.

PRÉ/PÓS TESTE – QUESTÕES DO TIPO 3, que exigiam que o leitor construísse inferências globais para compreender partes maiores do texto ou para compreender o texto integralmente a partir de informações presentes no texto.

7)

Leia a tirinha:



Disponível em: < <https://eduardojunior.wordpress.com/tag/garfield/page/2/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

Como Garfield está se sentindo no último quadrinho?

- (a) Garfield continua com fome e sede.
- (b) Garfield achou engraçado o fato de o peixe ter fugido do aquário.
- (c) Garfield está contente porque lembrou que era hora de dormir.
- (d) Garfield está satisfeito porque comeu e bebeu.

Nesta questão, o leitor devia explorar sua capacidade de relacionar os elementos da linguagem verbal (as falas do personagem) e da não verbal (as expressões faciais, as imagens do aquário no segundo e no terceiro quadrinhos). Para compreender como o personagem se sente no último quadrinho, o leitor precisava observar as falas “estou com fome” “estou com sede” e relacioná-las ao fato de Garfield encontrar um peixe em um aquário e, no último quadrinho, o peixe não mais estar ali presente. Além disso, sua expressão facial e a fala “perfeito!” corroboram a hipótese de que Garfield está satisfeito, não tem mais fome e sede, pois comeu o peixe e bebeu a água do aquário.

8)

Leia o texto:

Tonico folheava um livro. O local estava úmido e embaçado. De repente, entrou sabonete nos seus olhos. Ele, mais que depressa, procurou pegar a toalha. Então, ele ouviu um barulho: ploft. Ah, não! O que iria dizer a sua professora? Ele ia ter que comprar outro livro.

(adaptado de SPINILLO, 2013)

O que aconteceu com o livro?

- (a) Caiu na água.
- (b) Se rasgou.
- (c) Foi perdido.
- (d) Ficou sujo de sabonete.

A habilidade explorada nessa pergunta era a de que o leitor reunisse algumas informações do texto, inclusive reconhecendo o sentido de uma onomatopeia, e com isso pudesse concluir o que acontecera com o livro. Eram relevantes as informações “o local estava úmido e embaçado”, o que podia levar a pensar que havia água no chão; e “ele ouviu um barulho: ploft.” Essa onomatopeia pode ser entendida como o barulho do livro caindo no chão molhado.

9)

Leia a tirinha:

Fernando Gonsales. *Níquel Náusea*. São Paulo: Devir, 2002. p. 8.

Fonte: BORGATTO, Ana Trinconi; BERTINI, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Ática. 2012.

O personagem da tirinha continua protegido das cobras, mesmo sem usar botas, porque:

- (a) O mau cheiro dos seus pés afasta as cobras.
- (b) Ele faz muito barulho quando caminha.
- (c) Quase não há cobras no lugar onde está.
- (d) É muito cuidadoso e nunca foi picado.

A capacidade de relacionar os elementos da linguagem verbal (as falas do personagem) e da não verbal (as expressões faciais, as imagens dos pés do personagem e da cobra) era indispensável para a compreensão da tira. A questão demandava que o leitor articulasse a fala do personagem “e mesmo quando eu tiro (as botas – informação do primeiro quadrinho), o efeito continua!!” com a imagem (listras onduladas acima dos pés) que dava a entender que o mau cheiro de seus pés é que causava o efeito de espantar as cobras.

PRÉ/PÓS TESTE – QUESTÕES DO TIPO 4, requeriam a produção de inferências globais. No entanto, a origem da informação necessária a sua produção não vinha do texto, mas do conhecimento de mundo do leitor, compilado em forma de rede de conhecimentos do mundo e da cultura, a que temos acesso por estar registrado na memória de longo prazo.

10)

Leia o texto:

CLASSIFICADOS

RENTAL MAINTENANCE
Experienced in residential maintenance, commercial cleaning, painting, electrical, plumbing, etc. Call us for a free estimate. 24/7 service. Call us now!

WEEKEND RECEPTION
We are looking for a weekend receptionist for 2 shifts, either on Saturdays or Sundays. Call us now!

TYPIST NEEDED
We are looking for a typist to work on a part-time basis. Call us now!

LOOKING FOR DIRECTORS
Looking for additional directors to join our team. Call us now!

IMOVEIS
We are looking for real estate agents to join our team. Call us now!

EMPREGOS
We are looking for employees to join our team. Call us now!

MÓVEIS
We are looking for movers to join our team. Call us now!

RENTAL MAINTENANCE
Experienced in residential maintenance, commercial cleaning, painting, electrical, plumbing, etc. Call us for a free estimate. 24/7 service. Call us now!

WEEKEND RECEPTION
We are looking for a weekend receptionist for 2 shifts, either on Saturdays or Sundays. Call us now!

TYPIST NEEDED
We are looking for a typist to work on a part-time basis. Call us now!

LOOKING FOR DIRECTORS
Looking for additional directors to join our team. Call us now!

IMOVEIS
We are looking for real estate agents to join our team. Call us now!

EMPREGOS
We are looking for employees to join our team. Call us now!

MÓVEIS
We are looking for movers to join our team. Call us now!

GOL ANO 2015
4 portas, cinza escuro, com trava e alarme.
Pneus em bom estado.
Único dono.
Ligar para (51) 90909090.

Disponível em: < <http://misturadealegria.blogspot.com.br/2014/11/avaliacao-diagnostica-novembro14.html> >. Acesso em: 17 julh. 2016. (Questão adaptada)

Quem escreveu esse texto tem a intenção de:

- (a) Descrever seu carro para contar vantagem.
- (b) Contar a história de um carro especial.
- (c) Localizar um carro que foi roubado.
- (d) Anunciar um carro para vender.

A questão exigia que o leitor inferisse a função social do texto, ou seja, o motivo pelo qual ele foi escrito. Para tanto, o autor do texto esperava que o leitor compartilhasse do conhecimento sobre a função de um anúncio de jornal. O leitor de jornais, especialmente, aquele que já tenha lido anúncios da seção dos classificados possivelmente produziria a inferência facilmente. A leitura atenta do texto, focalizada na descrição do veículo como um todo, possibilitava inferir que a intenção do redator ao descrever detalhes do carro, embasava-se em seu propósito de vendê-lo, e não apenas de gabar-se, por exemplo, pois os detalhes descritos interessariam a um possível comprador.

11)

Leia o texto:**UM DIA ESPECIAL**

Lulu estava muito contente naquele dia.

É que era o dia do aniversário dela.

Quando ela chegou da escola, já encontrou a mãe preparando a festa.

O pai estava enchendo balões e a tia Maria estava colocando a mesa da sala.

Todos almoçaram, e Lulu foi tomar banho. Vestiu sua roupa nova, se arrumou toda.

O primeiro convidado que chegou foi o priminho da Lulu, o Miguel.

Depois chegou a Taís, o Arthur, o Marcelo e todos os colegas do colégio.

E ficaram todos brincando no jardim até que chegou a hora de soprar as velinhas e cantar parabéns.

Disponível em: <<http://www.saemi.caedufff.net/os-instrumentos-de-avaliacao/cadernos/cadernos-avaliacao-diagnostica-2014/>>. Acesso em: 20 jul. 2016. (Excerto adaptado)

Em que parte do dia aconteceu a festa de aniversário da Lulu?

(a) Pela manhã.

(b) Ao meio-dia.

(c) À tarde.

(d) À noite

Nessa questão, a partir de dados do texto, o leitor precisava ativar seu conhecimento de mundo sobre a sequência de eventos que geralmente acontece no período de um dia. A informação “quando ela chegou da escola” remete o leitor para a ideia de que isso pode ter acontecido no fim da manhã ou no fim da tarde, uma inferência que vem de seu conhecimento de mundo sobre em que horário geralmente os estudantes mais jovens chegam da escola. Em seguida, ao ler a informação “todos almoçaram”, é possível então concluir que Lulu estudou durante a manhã, almoçou e, em seguida, a festa de aniversário começou. A informação de que almoçamos ao meio-dia e que, depois disso, começa o período da tarde também não está no texto. Decorre das vivências do leitor.

12) **Leia este anúncio de jornal:**

DOAÇÃO

Doa-se um animal de estimação com as seguintes características: **pequeno, caseiro, cascudo, verde-amarelado, silencioso, lento.**

Os interessados devem falar com Valéria. Telefone: 3712-8222.

Disponível em: < http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf>.
Acesso em: 22 jul. 2016.

Assinale a resposta que indica o bicho que está sendo doado:

- (a) periquito
- (b) tartaruga
- (c) sapo
- (d) lagartixa

Aqui, era preciso que o leitor acionasse seu conhecimento de mundo sobre as características de determinado animal a partir da leitura de algumas informações do texto. Ao ler as informações “animal de estimação” “pequeno, caseiro, cascudo, verde-amarelado, silencioso, lento”, o leitor precisava pensar nos animais que conhecia e que se encaixavam nessas características. Devia comparar o que seu dicionário enciclopédico mental apontava como adequado às opções de resposta que a pergunta oferecia. Informações como, por exemplo, que a tartaruga é lenta e possui casco, não estavam no texto e eram necessárias para a elaboração dessa inferência.

A codificação desta primeira etapa, o pré-teste individual, consistiu na contagem do número de acertos a cada questão inferencial, inclusive discriminando os tipos de inferências realizados pelos alunos dos dois grupos avaliados. Os resultados podem ser conferidos na seção “Apresentação dos resultados – Pré-teste de inferências”, através da leitura dos gráficos e tabelas presentes.

Na segunda etapa, a professora/pesquisadora realizou quatro sessões de intervenção com o Grupo Experimental, uma semana após a aplicação do pré-teste. Elas aconteceram no horário de aula normal, na sala de aula em que a turma estudava. As crianças do grupo controle não participaram dessas sessões. Esse grupo continuou com suas atividades de rotina. A maioria dos 18 alunos do Grupo Experimental já se conhecia desde o início de sua

escolarização. Apenas um aluno ingressara na turma havia menos de um mês, mas já se encontrava bem adaptado ao grupo. Ressaltamos o fato de o grupo de alunos não ter sido criado especialmente para o estudo. Estando familiarizados com os colegas e com a professora da turma, criou-se um contexto favorável à discussão espontânea e ao Pensar Alto em Grupo (PAG). As atividades foram conduzidas pela pesquisadora, que também era a professora titular da turma. A escolha desse grupo como o Grupo Experimental já se devera ao fato de a pesquisadora atuar como professora titular e de já ser conhecida pelos alunos. Para a gravação das discussões, a pesquisadora contou com o apoio de outra professora da escola. As atividades propostas priorizaram a produção de inferências e a discussão centrou-se sobre o que motivara os alunos a estabelecerem determinadas conclusões.

Para cada sessão, havia a proposta de leitura de textos de gêneros textuais diferentes. Na primeira sessão, o gênero escolhido foi tirinha de jornal. Na segunda, poema e bilhete. Na terceira, foi feita a leitura de uma piada. Na última sessão, lemos uma fábula. Na escolha dos gêneros, optamos por textos que abordassem temas que fossem do conhecimento da criança e que utilizassem uma linguagem não tão distante daquela com que estava habituada. A escolha de gêneros variados deveu-se ao fato de as questões do pré/pós teste também contemplarem vários gêneros.

No início de cada sessão, a pesquisadora fazia uma contextualização dos conhecimentos prévios considerados relevantes para a leitura e compreensão. Esse momento de questionamentos, de mediação do professor foi importante para que os alunos pudessem exercitar seu modo de olhar para o texto, direcionando sua atenção para detalhes do texto ou mobilizando vivências que poderiam contribuir na compreensão. Após essa etapa, iniciava a leitura do texto. Primeiro, cada criança lia silenciosa e individualmente. Em seguida, a professora fazia uma leitura em voz alta. Então, os alunos recebiam as questões inferenciais escritas que eram respondidas de forma individual. A folha que continha as perguntas e respostas era recolhida e passava-se às perguntas complementares orais, que iriam gerar uma discussão coletiva sobre o entendimento dos alunos em torno daquelas inferências. Nesse momento, tinham a liberdade de voltar ao texto e embasar suas respostas nas informações textuais. Ou, então, podiam evocar conhecimentos que não provinham do texto e que tinham contribuído para a elaboração da inferência.

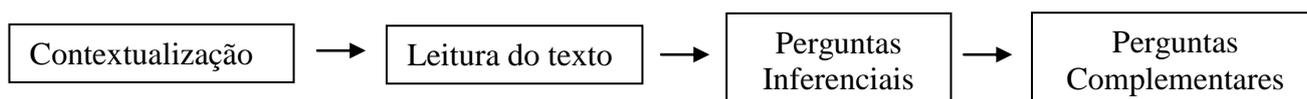
No quadro 2, detalhamos os dois tipos de perguntas propostas nas sessões: perguntas inferenciais escritas e perguntas orais complementares.

Quadro 2 - Tipos de questões das sessões de intervenção

Perguntas	Objetivo	Registro	Condução
Inferenciais	Destinavam-se à compreensão de parte do texto ou do texto como um todo, a partir da mobilização de informações que estavam presentes na superfície textual ou, então, de informações provenientes do conhecimento de mundo do leitor.	Escrito	Individual
Complementares	Objetivavam discutir o que motivara o leitor a produzir determinada inferência. As respostas a essas perguntas continham as pistas do texto ou do contexto partilhado entre autor/leitor. Outro objetivo das perguntas complementares foi possibilitar a reflexão e o desenvolvimento da consciência da criança sobre seu próprio processo inferencial.	Oral	Coletiva

Fonte: elaboração da pesquisadora

Assim, em cada sessão, a metodologia de trabalho era a seguinte:



O registro e análise dos dados provenientes das sessões de intervenção com o Grupo Experimental foi feito da seguinte forma: gravação em vídeo da conversa que resultou da contextualização; contagem dos acertos das questões inferenciais escritas respondidas individualmente pelos alunos e gravação das conversas que surgiram a partir das questões complementares propostas pela professora/pesquisadora. Após a gravação em vídeo das sessões, transcrevemos cada fala (APÊNDICE F). Nas transcrições, não registramos os nomes dos alunos participantes. Em vez disso, utilizamos o seguinte código para identificá-los: A1 – aluno um do Grupo Experimental; A2 – aluno dois do Grupo Experimental; e assim por diante. As falas da professora foram identificadas com o código “prof”. A análise das discussões que surgiram do Pensar Alto em Grupo foi feita qualitativamente, buscando refazer os caminhos cognitivos percorridos pelos alunos ao expressarem o modo como construíram cada inferência.

1ª Sessão

Na primeira sessão, foi proposta a leitura de uma tirinha de Armandinho.

1) Contextualização

- O que é uma tirinha?
- Quem é Armandinho?
- Quem é Pudim?

2) Leitura do texto



Fonte: disponível em : <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1226357460742891/?type=3&theater>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

3) Perguntas inferenciais seguidas de perguntas complementares

Pergunta Inferencial 1	Perguntas Complementares
<p>Neste texto, Pudim e Armandinho têm entendimentos diferentes sobre o sentido da palavra COLA. Ligue os personagens à maneira como cada um entendeu a palavra COLA:</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  <p>Armandinho</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>COLA</p> <p>Ato de copiar respostas em uma prova escrita.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  <p>Pudim</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>COLA</p> <p>Árvore que produz sementes, que são transformadas em um xarope para a produção de refrigerantes.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Nenhum dos personagens</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>COLA</p> <p>É o que usamos para colar, grudar alguma coisa.</p> </div> </div> </div>	<p>Qual dos personagens entendeu a palavra cola como algo que serve para grudar objetos? Explique como você chegou a essa conclusão:</p> <p>Qual dos personagens entendeu a palavra cola como o ato de copiar respostas em uma prova? Explique como você chegou a essa conclusão:</p>

Pergunta Inferencial 2	Perguntas Complementares
<p>Quando Pudim fala “ entender que ele:</p> <div data-bbox="513 286 890 656" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>UM DEZ? FALA A VERDADE, DINHO... VOCÊ COLOU NA PROVA!</p>  </div> <p>”, podemos</p> <p>a) Acreditava que Armandinho era inteligente e que podia tirar notas boas mesmo sem colar na prova. b) Achava que Armandinho não era inteligente o suficiente para tirar um dez na prova. c) Estava triste pois não tinha conseguido tirar um dez como seu colega Armandinho.</p>	<p>Pudim achava que Armandinho era inteligente de verdade? Que parte da fala do Pudim faz você pensar assim?</p> <p>Será que era comum Armandinho tirar dez nas provas? Se Armandinho tirasse dez com frequência, será que Pudim teria a mesma reação?</p>

Pergunta Inferencial 3	Perguntas Complementares
<p>Observe o que Armandinho diz no último quadrinho da tira:</p> <div data-bbox="529 1142 798 1447" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>EU ATÉ TINHA. ■ MAS ABRIU NA MOCHILA!</p>  </div> <p>A palavra que pode completar a fala de Armandinho, no lugar do ■, é:</p> <p>a) verdade b) prova c) cola</p>	<p>O que é que Armandinho tinha e que abriu na mochila? Como você descobriu isso? A cola que ele tinha era a cola de grudar objetos ou a cola das respostas da prova? A imagem ajudou você a responder?</p>

Pergunta Inferencial 4	Perguntas Complementares						
<p>Leia a tira:</p> <p>Fonte: disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1116094135102558/?type=3&theater>. Acesso em: 02 ago. 2016.</p> <p>Ligue os personagens à maneira como cada um entendeu a palavra COLA nessa tirinha:</p> <table border="1" data-bbox="209 875 1018 1742"> <tbody> <tr> <td data-bbox="209 875 403 1126">  Armandinho </td> <td data-bbox="699 875 1018 1126"> COLA Objeto menos perigoso que o martelo. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="209 1193 403 1444">  Pai </td> <td data-bbox="699 1193 1018 1444"> COLA É o que usamos para colar, grudar alguma coisa. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="209 1496 403 1742"> Nenhum dos personagens </td> <td data-bbox="699 1496 1018 1742"> COLA Ato de copiar respostas em uma prova escrita. </td> </tr> </tbody> </table>	 Armandinho	COLA Objeto menos perigoso que o martelo.	 Pai	COLA É o que usamos para colar, grudar alguma coisa.	Nenhum dos personagens	COLA Ato de copiar respostas em uma prova escrita.	<p>Nessa tirinha, de que tipo de cola Armandinho está falando? A imagem ajudou você a responder?</p> <p>Por que o pai preferiu usar cola no lugar do martelo? Que parte da fala do Armandinho fez você pensar assim?</p>
 Armandinho	COLA Objeto menos perigoso que o martelo.						
 Pai	COLA É o que usamos para colar, grudar alguma coisa.						
Nenhum dos personagens	COLA Ato de copiar respostas em uma prova escrita.						

2ª Sessão

Na segunda sessão, foi proposta a leitura de um poema e de um bilhete.

1. Contextualização

- A partir das leituras que você já fez, explique o que é um poema:
- O poema que vamos ler tem o título “Sementes”. De que tipos de sementes você imagina que o texto vai falar?

2. Leitura do texto

Sementes

Pronto! Agora caiu!

Depois de bem lavado,
O dentinho aposentado
Rola na palma da mão...

Enquanto a língua passeia
Pela nova avenida,
Brilha a ideia genial:

Vou plantar esta semente
Lá no fundo do quintal!
Quem sabe se, até o Natal,
Nasce algum dente de leite
Para eu dar de presente
Para a querida vovó!

Bem que ela está precisada
De uma nova risada...

(Carlos Queiroz Telles. *Abobrinha quando cresce...* São Paulo: Moderna, 1993.)

Fonte: PUNTEL, Luiz; OLIVEIRA, Fátima Chaguri. *Língua Portuguesa – 2ª série Ensino Fundamental*. São Paulo: Atual Editora, 2001.

3) Perguntas inferenciais seguidas de perguntas complementares

Pergunta Inferencial 1	Perguntas Complementares
<p>Na primeira linha do texto, lemos: “Pronto! Agora caiu!” Depois de ler o texto todo, é possível entender que o que caiu foi:</p> <p>a) O dente mole da criança, para dar lugar a um novo dente. b) O dente da criança, depois de ela ter se machucado em uma brincadeira. c) A criança, quando tentava plantar uma árvore no quintal da vovó.</p>	<p>O que foi que caiu? Que partes do texto fizeram você chegar a essa conclusão?</p>
Pergunta Inferencial 2	Perguntas Complementares
<p>O que é um dentinho aposentado?</p> <p>a) É um dente com cáries, estragado. b) É um dente de leite que caiu. c) É um dente quebrado.</p>	<p>O que é um dente aposentado? Que partes do texto ajudaram você descobrir isso?</p> <p>O que significa dizer que uma pessoa é aposentada?</p>
Pergunta Inferencial 3	Perguntas Complementares
<p>A criança tem a ideia de plantar aquela semente no fundo do quintal para, até o Natal, nascer algum dente de leite para dar de presente para a vovó. Quanto tempo você imagina que ela vai precisar esperar?</p> <p>a) Poucos dias b) Alguns meses c) Muitos anos</p>	<p>Quanto tempo será que a criança vai ter que esperar para a planta nascer? Explique como você chegou a essa conclusão:</p> <p>Quando plantamos uma semente, quanto tempo demora para nascer uma planta e dar frutos?</p>

Pergunta Inferencial 4	Perguntas Complementares
<p>A criança gostaria de dar de presente um dente de leite para a vovó, pois acredita que ela esteja precisada de uma nova risada. Então, entendemos que a vó:</p> <p>a) Estava triste e precisava se alegrar com as brincadeiras do neto. b) Queria ganhar um presente para ficar mais feliz. c) Precisava de dentes novos.</p>	<p>De que a vovó do texto precisava? Teve alguma parte do texto que fez você pensar assim?</p> <p>Uma pessoa que está precisada de uma nova risada é alguém que precisa do quê?</p>

Pergunta Inferencial 5	Perguntas Complementares
<p>Leia o bilhete que Nina escreveu:</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p><i>Pronto! Agora caiu!</i></p> <p><i>Embaixo do meu travesseiro, bem limpinho e embalado em um lencinho cor de rosa, eu deixei meu dentinho que caiu.</i></p> <p><i>Pode deixar o dinheiro ali!</i></p> <p><i>Obrigada,</i></p> <p><i>Nina</i></p> </div> <p>Fonte: elaboração da pesquisadora</p> <p>Para quem você acha que Nina escreveu esse recado?</p> <p>a) Para sua mãe b) Para a fada madrinha c) Para a fada do dente</p>	<p>Para quem Nina escreveu o recado? Que parte do texto fez você chegar a essa conclusão?</p> <p>Por que Nina pediu para deixar dinheiro? Que dinheiro é esse?</p> <p>“Ali” onde?</p>

3ª sessão

Na terceira sessão, houve a leitura de uma piada.

1. Contextualização

- Quando alguém conta uma piada, que efeito quer provocar nas pessoas?
- Que personagens costumam aparecer em piadas?

- Personagens animais costumam falar em piadas?

2. Leitura do Texto

O telefone toca na delegacia e ouve-se uma voz desesperada:

- Socorro, venham rápido! Um gato acaba de entrar em minha casa!
- Um gato? Não fique apavorado. Não precisa se preocupar por causa de um gato.
- É caso de vida ou morte!
- Mas... quem está falando?
- Aqui quem fala é _____!!!

Fonte: adaptado de: PASSOS, Daniela. *Juntos Nessa Língua Portuguesa* - 2º ano. São Paulo: Leya, 2014.

3) Perguntas inferenciais seguidas de perguntas complementares

Pergunta Inferencial 1	Perguntas Complementares
<p>Escolha uma das fichas para completar o texto:</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">o cachorro</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">a tartaruga</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">o papagaio</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">o sapo</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">o rato</div> </div>	<p>Que bicho você escolheu? O que você sabe a respeito desse bicho que ajudou você a completar o texto?</p>

Pergunta Inferencial 2	Perguntas Complementares
<p>O policial diz:</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-right: 20px;"> <p>Um gato? Não fique apavorado. Não precisa se preocupar por causa de um gato.</p> </div>  </div> <p>Ele provavelmente achou que estava falando com:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) um adulto. b) um animal. c) uma criança. 	<p>O policial achou que estava falando com quem? Que parte da fala do policial fez você pensar assim? O que você conhece sobre as opções a, b e c que fez você escolher a sua resposta?</p>

Pergunta Inferencial 3	Perguntas Complementares
<p>Leia a frase: “Um gato acaba de entrar de entrar em <u>minha</u> casa!”</p> <p>Casa de quem? ←</p> <p>a) Do gato b) Do papagaio c) Do rato</p>	<p>Essa fala é de qual personagem da piada? Quando o personagem diz que um gato havia entrado em sua casa, ele estava falando da casa de quem?</p>

Pergunta Inferencial 4	Perguntas Complementares
<p>Que título você acha que combina mais com o texto?</p> <p>a) Um acidente b) Um trote c) Emergência</p>	<p>Qual é o melhor título? Explique por que você escolheu esse título. Que partes do texto fizeram você pensar assim?</p>

4ª Sessão

Na quarta sessão, o texto lido foi uma fábula.

1. Contextualização

- O que é uma fábula?
- Lembram de alguma fábula que já lemos aqui na escola ou que já leram em casa?

2. Leitura do texto

A Formiga e a Pomba

Uma formiga que estava com sede foi até a margem de um rio. Ela tentava alcançar a água descendo por uma folha de grama. De repente, foi arrastada pela forte correnteza e estava prestes a se afogar. A pobre formiguinha debatia-se desesperada.

Uma pomba pousada numa árvore próxima viu a formiga em perigo. Rapidamente, arrancou um galho da árvore e o deixou cair no rio. A formiga subiu nas folhas e flutuou em segurança até a margem.

A formiga, muito agradecida, assegurou à sua nova amiga que, se acontecesse alguma situação, ela devolveria o favor, ainda que fosse tão pequena. A pomba não conseguia imaginar como a formiga poderia ser útil a ela.

A formiga não respondeu e continuou seu trabalho. Quando o inverno chegou, a cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as formigas tinham muita comida porque tinham guardado no verão.

Pouco tempo depois, um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e, com uma rede nas mãos, aguardava o momento certo para caçar a pomba. Vendo que a ave corria perigo, a pequena formiga rapidamente entrou na bota do caçador e picou o seu calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto.

De lá, ela agradeceu para a formiga:
– Obrigada, querida amiga!

Moral: Trate bem seu próximo que ele lhe tratará bem também.

3) Perguntas inferenciais seguidas de perguntas complementares

Pergunta Inferencial 1	Perguntas Complementares
Há um parágrafo intruso no texto, que não pertence à fábula que lemos. Que parágrafo é esse?	Qual parágrafo você escolheu? O que tem nele que não combina com o resto do texto?

Pergunta Inferencial 2	Perguntas Complementares
Agora, você vai ler três textos que têm o mesmo título: A Formiga e a Pomba. Apenas um deles conta a mesma coisa que a fábula que acabamos de ler, mas com palavras diferentes. Marque este texto:	Qual dos textos você escolheu? Explique por que você descartou os outros dois textos:

A formiga e a Pomba

Obrigada pela sede, uma formiga desceu até um riacho. Arrastada pela água, ela se viu a ponto de morrer afogada.

Uma pomba que se encontrava em um galho de uma árvore viu a urgência: pegou um raminho da árvore, aproximou-se da correnteza e alcançou-o à formiga que subiu no ramo e se salvou.

Logo que chegou a terra, a formiga viu um caçador que se escondia atrás de uma árvore, com os pés descalços e com uma rede nas mãos. A formiga, percebendo sua intenção, picou o seu calcanhar.

Ele repentinamente deixou cair sua armadilha e, isso deu chance para que a pomba voasse para longe a salvo.

Moral: O grato de coração sempre encontrará oportunidades para mostrar sua gratidão.

A formiga e a Pomba

Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água. Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba que estava descansando numa árvore próxima viu a cena e voou depressa, pegou um galhinho e jogou no rio.

Pouco depois, um caçador passou por ali. Vendo a pomba numa árvore, resolveu caçá-la.

Mas a formiga, que ainda estava ali perto, decidiu ajudar a pomba. Subiu para o pé do caçador e deu-lhe uma ferroadinha. Surpreso, o caçador, ao sentir a dor, perdeu a pontaria e não acertou o tiro. A pomba, então, voou para longe a salvo.

Moral: O melhor agradecimento é o que se dá quando os outros precisam de nós.

A formiga e a Pomba

Estava uma formiga junto a um regato quando foi apanhada pela correnteza.

Uma pomba que estava pousada numa árvore sobre a água viu que ela estava quase se afogando e teve pena dela. Para que pudesse se salvar, atirou-lhe um galhinho da árvore. Assim, a formiga pôde flutuar em segurança para a margem do regato.

Numa outra ocasião, a formiga viu um caçador que tentava caçar a pomba. Sem perder tempo, a formiguinha correu até o caçador e picou o pé dele com toda a sua força.

A dor foi tamanha que o caçador soltou a rede. O rápido instante foi aproveitado pela pomba para levantar voo, e assim a formiga pôde devolver o favor à sua amiga.

Moral: Uma boa ação se paga com outra.

Pergunta Inferencial 3	Perguntas Complementares
Marque com seu lápis as partes dos textos que não combinam com a fábula que lemos.	Comente sobre as partes que você marcou.

Ao término da quarta sessão, os grupos experimental e controle foram submetidos ao pós-teste, que continha as doze questões inferenciais já descritas no pré-teste, de aplicação individual. O registro do pós-teste, assim como do pré-teste, foi feito através da contagem de acertos das questões inferenciais, conforme codificamos nos gráficos e tabelas contidos na próxima seção.

No quadro 3, sintetizamos as etapas da pesquisa experimental:

Quadro 3 - Etapas da pesquisa experimental

Etapa	Descrição	Grupo Experimental	Grupo Controle	Dado
1 ^a	Termo de consentimento e Termo de assentimento do menor	Sim	Sim	Escrito
2 ^a	Pré-teste de inferências	Sim	Sim	Escrito
3 ^a	4 sessões de intervenção	Sim	Não	Escrito e oral
4 ^a	Pós-teste de inferências	Sim	Sim	Escrito

Fonte: elaboração da pesquisadora

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O capítulo que agora inicia descreve os resultados que surgiram a partir dos dados coletados. Para começar, apresentamos o perfil dos sujeitos.

3.1 Perfil dos participantes

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Mundo Encantado possui pouco mais de 200 alunos, distribuídos em turmas que vão da Educação Infantil – Pré-escola, até 5º ano do Ensino Fundamental. A comunidade escolar é bastante participativa, o que se percebe através da presença da maioria dos pais na escola quando solicitado e no acompanhamento das tarefas de casa de seus filhos. Ao longo dos anos, a escola tem apresentado bom desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, retirados do Censo Escolar realizado anualmente, e a partir do desempenho dos alunos do 5º ano na Prova Brasil. Na figura 12, observamos que o IDEB observado da EMEF Mundo Encantado nos anos de 2009, 2013 e 2015 já ultrapassa as metas projetadas para a escola pelo INEP.

Figura 12 - Resultados no IDEB da EMEF Mundo Encantado

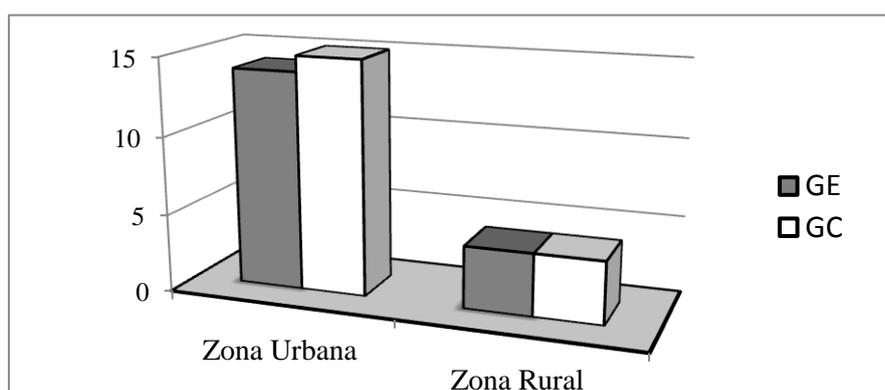
													
IDEB - Resultados e Metas													
Parâmetros da Pesquisa													
Resultado:	Escola			UF:	RS								
Município:	ENCANTADO			Nome da Escola:	EMEF MUNDO ENCANTADO								
Rede de ensino:	Municipal			Série / Ano:	4ª série / 5º ano								
4ª série / 5º ano													
Escola ⇅	Ideb Observado						Metas Projetadas						
	2005 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅	2019 ⇅
EMEF MUNDO ENCANTADO		6.3	7.1		7.5	7.6		6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.4

Fonte: disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7895780>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

Após situarmos o perfil da escola participante da pesquisa, detivemo-nos aos estudantes dos grupos em estudo. Através de questionário enviado às famílias (APÊNDICE D) com perguntas que envolveram dados de identificação e hábitos de leitura, pudemos conhecer mais sobre os grupos de alunos com que estávamos trabalhando. Os dois grupos de crianças eram compostos de alunos matriculados nas duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, em um total de 37 sujeitos. O grupo experimental era formado por 18 alunos, 7 meninos e 11 meninas, com idades entre 8 e 9 anos. O grupo controle, por 19 alunos, 8 meninos e 11 meninas, também com idades entre 8 e 9 anos. Todas as crianças que participaram do experimento, que teve início em setembro de 2016, estavam alfabetizadas, isto é, eram capazes de ler decodificando grafemas em textos simples de pequena extensão. Algumas delas ainda apresentavam leitura vagarosa e precisavam de atendimento individual do professor nas atividades da rotina diária da turma. No entanto, liam e compreendiam textos mais simples de forma autônoma.

Continuemos a descrição do perfil das turmas a partir da entrevista que foi preenchida pelas famílias das crianças. A grande maioria dos alunos dos dois grupos é natural de Encantado. No GE, apenas uma criança nasceu fora do município. No GC, duas crianças. A maioria dos alunos vive na zona urbana, como podemos comprovar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Localização da residência em que vivem os alunos dos grupos testados



Fonte: elaboração da pesquisadora

Quanto à renda familiar declarada pelas famílias, observamos uma diferença maior entre os dois grupos. Conforme é possível observar na tabela 1, a maioria das famílias dos alunos do Grupo Controle (GC) possui renda com salário de até 3 salários mínimos. Já no Grupo Experimental (GE), a maioria dos alunos está incluída na renda de 3 a 5 salários mínimos. Portanto, podemos afirmar que o GE é constituído de famílias que apresentam um nível econômico mais favorecido.

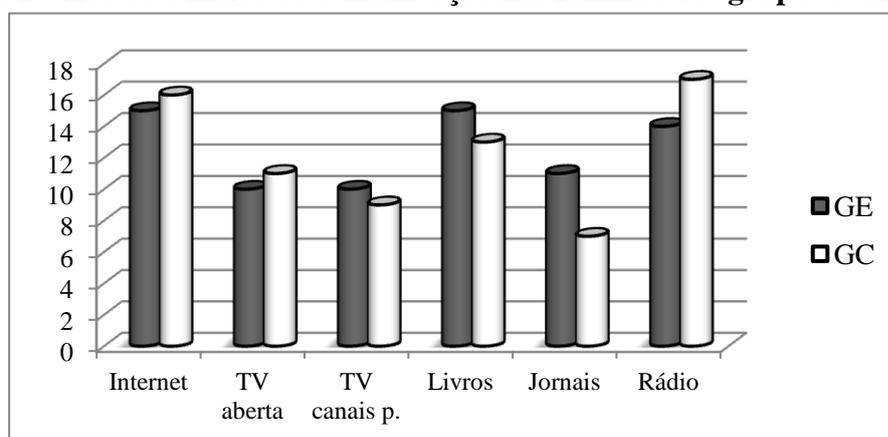
Tabela 1 - Renda familiar mensal dos sujeitos

Renda familiar mensal	Grupo Experimental	Grupo Controle
Até 3 salários mínimos	7	13
De 3 a 5 salários mínimos	9	4
5 a 10 salários mínimos	1	2
Mais de dez salários	1	0

Fonte: elaboração da pesquisadora

Também observamos uma diferença entre os dois grupos no que se refere ao grau de escolaridade dos responsáveis. Em cada entrevista, era possível marcar a escolaridade de até dois responsáveis pelo aluno. No GE, 42% dos responsáveis possuíam Ensino Médio completo e 21% informaram ter nível de graduação. A maior parte dos responsáveis do GE, portanto, tinha formação de no mínimo Ensino Médio completo. 15% não completaram o Ensino Médio, 9% completaram o Ensino Fundamental e 12% não concluíram o Ensino Fundamental. Situação diferente acontecia no Grupo Controle, em que a maioria dos responsáveis tinha como formação máxima o Ensino Fundamental. 36% dos responsáveis não concluíram o Ensino Fundamental e 19% concluíram. 22% possuem Ensino Médio incompleto e 11% concluíram o Ensino Médio. 11% também concluíram alguma graduação.

Apesar das diferenças consideráveis entre os dois grupos nos itens renda familiar e escolaridade dos responsáveis, no acesso aos meios e informação os dois grupos demonstraram resultados semelhantes. O Grupo Controle destacou-se no uso do rádio como meio de informação e o Grupo Experimental no uso de jornais. Os livros foram ligeiramente mais citados pelo Grupo Experimental e a Internet, mais citada pelo Grupo Controle.

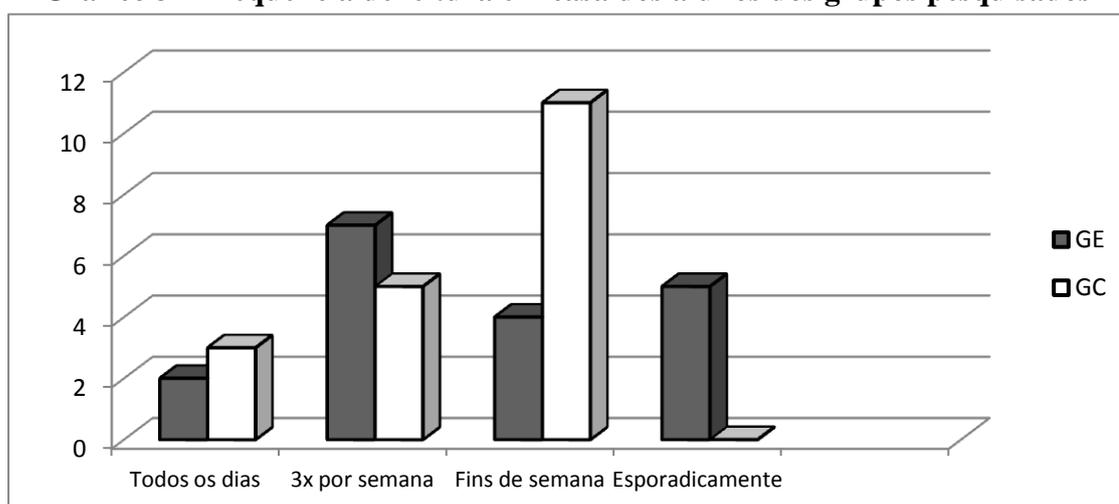
Gráfico 2 - Acesso a meios de comunicação nas famílias dos grupos avaliados

Fonte: elaboração da pesquisadora

Quando questionados se a criança gostava de ler, os responsáveis responderam de modo parecido nos dois grupos: 16 das 18 crianças do GE apreciava leitura; e 16 das 19 crianças do GC tinham apreço pela atividade. Na questão que perguntava o tipo de leitura que as crianças preferiam, o livro foi mais citado nos dois grupos. Em segundo lugar, constou a leitura de gibis, que foi quase tão citada quanto os livros. Em terceiro lugar, ficou a leitura na Internet. Menos citados nos dois grupos foram jornais e revistas.

Quanto à frequência de leitura, impressionou-nos o fato de poucas crianças dos dois grupos lerem diariamente em casa, como podemos comprovar no gráfico 3. Também percebemos uma diferença entre os dois grupos. O GC mostrou que lia com mais frequência em casa, se comparado ao GE. A maioria dos alunos do GC (11 crianças) lia nos fins de semana e 8 crianças liam todos os dias ou três vezes por semana e nenhuma lia apenas esporadicamente, o que significa que todas as crianças do GC tinham o hábito de ler pelo menos uma vez por semana em casa. Já no GE, 5 crianças liam esporadicamente, ou seja, não mantinham uma frequência regular de leitura em casa. 7 crianças do GE liam três vezes por semana, 4 liam nos fins de semana e apenas 2 delas praticavam a leitura diariamente.

Gráfico 3 - Frequência de leitura em casa dos alunos dos grupos pesquisados



Fonte: elaboração da pesquisadora

Questionamos sobre a frequência com que os responsáveis da família liam para as crianças. Notamos que, no GC havia mais pais que liam para seus filhos, se compararmos com as respostas informadas pelo GE, conclusão que vai ao encontro dos dados que obtivemos sobre a frequência de leitura dos alunos em casa. O GC foi o que apresentou mais alunos que tinham o hábito de ler em casa. Da mesma forma, os responsáveis também o

fizeram. 9 famílias do GE liam esporadicamente para seus filhos, em comparação a apenas 4 do GC. 11 famílias do GC liam para seus filhos nos fins de semana, em comparação a apenas 5 do GE.

Com relação ao tipo de leitura que a família mais utilizava, no GE, livros e Internet apareceram empatados em primeiro lugar, seguidos da leitura de jornais. Revistas, gibis e textos religiosos foram menos citados. No GC, a Internet foi a primeira opção das famílias, seguida da leitura de livros e textos religiosos. Jornais, revistas e gibis foram menos apontados. Notamos que o tipo de leitura que mais se distinguia entre as escolhas dos dois grupos foi o de textos religiosos. No GC, 8 famílias preferiam esse tipo de leitura, contra apenas 2 do GE.

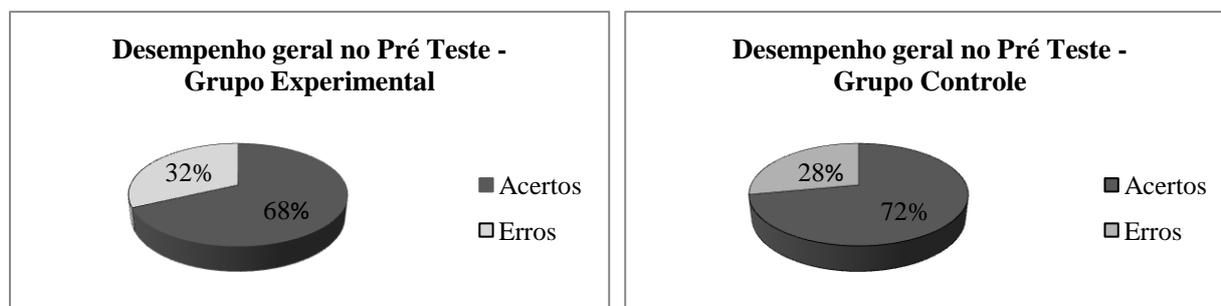
Por fim, observamos que, no geral, o GE parece ter vantagem frente ao GC no que se refere ao nível econômico e à escolaridade dos responsáveis. No entanto, a situação se inverte quanto à leitura das crianças e de seus responsáveis, critérios em que o GC apresentou maior frequência.

3.2 Pré-teste de inferências

O pré-teste foi aplicado aos alunos dos dois grupos avaliados propondo a resolução de questões que envolviam o preenchimento de lacunas do texto. Em cada pergunta, era necessário mobilizar informações de diferentes partes do texto ou do conhecimento de mundo leitor, com vistas a estabelecer as inferências que a leitura do texto exigia.

Os alunos do Grupo Experimental acertaram 68% das questões. Os alunos do Grupo Controle, 72%.

Gráfico 4 - Desempenho geral dos alunos do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste



Fonte: elaboração da pesquisadora

A seguir, detalhamos o número de acertos a cada questão, por grupo avaliado e analisamos o desempenho dos dois grupos de alunos em cada questão do teste. Nas tabelas 2 e 3, os espaços em branco indicam as respostas erradas. Já os espaços pintados correspondem aos acertos.

Tabela 2 - Desempenho dos alunos do Grupo Experimental (GE) no pré-teste, de acordo com os acertos e erros em cada tipo de inferência

Tipo de Infer.	Alunos / Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
		Tipo 1 Local Intrat.	Questão 1																
	Questão 2																		
	Questão 3																		
Tipo 2 Local Extrat.	Questão 4																		
	Questão 5																		
	Questão 6																		
Tipo 3 Global Intrat.	Questão 7																		
	Questão 8																		
	Questão 9																		
Tipo 4 Global Extrat.	Questão 10																		
	Questão 11																		
	Questão 12																		
Total de acertos		8	7	12	10	5	8	7	8	6	12	11	8	7	9	4	7	11	7

Fonte: elaboração da pesquisadora

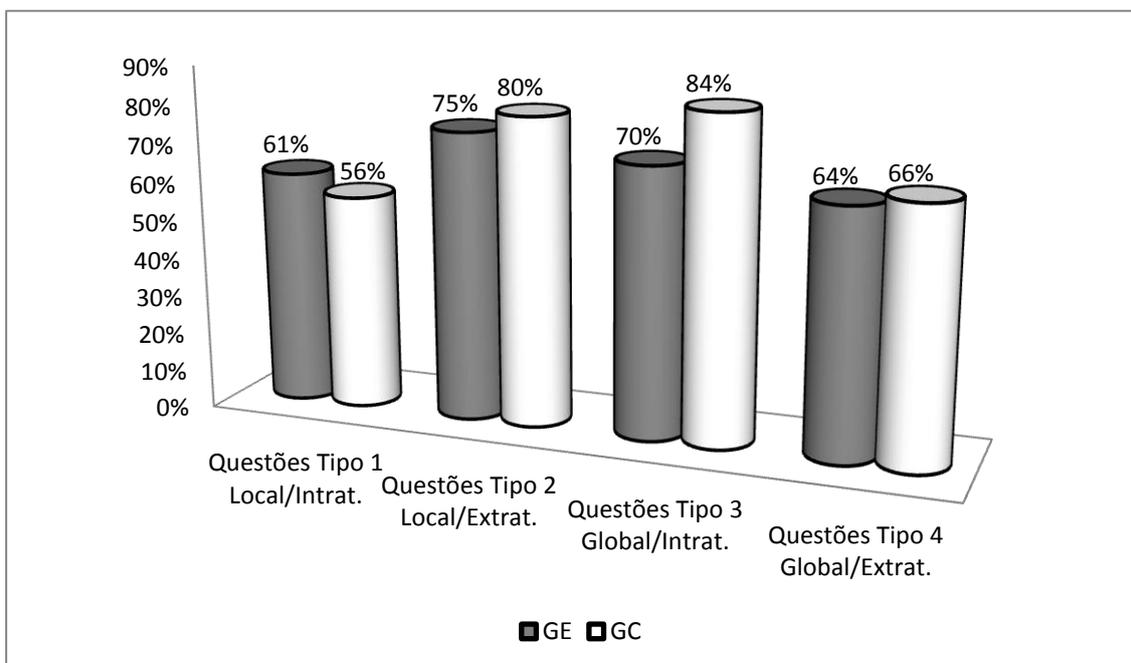
Tabela 3 - Desempenho dos alunos do Grupo Controle (GC) no pré-teste, de acordo com os acertos e erros em cada tipo de inferência

Tipos de Infer.	Alunos / Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
		Infer. Local Intrat.	Questão 1																	
	Questão 2																			
	Questão 3																			
Infer. Local Extrat.	Questão 4																			
	Questão 5																			
	Questão 6																			
Infer. Global Intrat.	Questão 7																			
	Questão 8																			
	Questão 9																			
Infer. Global Extrat.	Questão 10																			
	Questão 11																			
	Questão 12																			
Total de acertos		11	7	6	10	12	5	10	7	10	7	12	6	8	7	7	12	11	9	7

Fonte: elaboração da pesquisadora

Se considerados o desempenho dos alunos dos dois grupos por tipo de inferência, no pré-teste, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 5 - Porcentagem de acertos no pré-teste dos alunos dos dois grupos, com a divisão de questões por tipos de inferência



Fonte: elaboração da pesquisadora

Nas questões de tipo 1, que envolviam inferências realizadas a partir de informações locais e intratextuais, 61% dos alunos do GE foram bem sucedidos e 56% dos alunos do GC. Detalhamos cada questão, com a análise do desempenho dos alunos de cada grupo.

Questões do tipo 1

Questão 1 – Inferência local e intratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia o texto:</p> <p>POR QUE AS NUVENS DE CHUVA SÃO PRETAS?</p> <p>Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que ela carrega. A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através dela, dando a impressão de que ela é escura.</p> <p>Fonte: POR QUE as nuvens de chuva são pretas? <i>Recreio</i>, São Paulo, ano 2, n. 71, jul. 2001.</p> <p>Na primeira frase do texto, lemos: “Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que <u>ela</u> carrega.”</p> <p>Quem é ela? ←</p> <p>(a) A água (b) A nuvem (c) A chuva (d) A luz do sol</p>	<p>Apenas 4 dos 18 alunos não reconheceram a letra b como correta. A grande maioria foi capaz de retomar o referente do pronome “ela”, que encontrava-se no mesmo enunciado que o pronome, na primeira linha do texto.</p>	<p>Apenas 6 dos 19 alunos não marcaram a letra b, resultado bem semelhante ao do GE.</p>

Questão 2 – Inferência local e intratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Releia o texto anterior:</p> <p>POR QUE AS NUVENS DE CHUVA SÃO PRETAS?</p> <p>Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que ela carrega. A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através dela, dando a impressão de que ela é escura.</p> <p>Fonte: POR QUE as nuvens de chuva são pretas? <i>Recreio</i>, São Paulo, ano 2, n. 71, jul. 2001.</p> <p>Na segunda frase do texto, lemos: “A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através <u>dela</u>, dando a impressão de que ela é escura”.</p> <p>De quem? ←</p> <p>(a) da luz do sol (b) da água (c) da nuvem (d) da chuva</p>	<p>Nesta questão, 8 alunos responderam incorretamente. Acreditamos que o nível de dificuldade para a retomada do pronome “dela” tenha sido maior, em virtude de, no enunciado em que o pronome se encontra, haver a presença de vários possíveis referentes, como água, nuvem, luz do sol. Apenas a leitura atenta poderia impedir a confusão entre os termos.</p>	<p>Da mesma forma, a maioria do GC, 10 alunos, responderam incorretamente à questão.</p>

Questão 3 – Inferência local e intratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia o texto:</p> <p style="text-align: center;">O URSO E AS ABELHAS</p> <p>Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco lambendo os beiços. Uma abelha, adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco.</p> <p>O urso ficou louco de raiva e começou a arrancar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça no lago.</p> <p>Adaptado de: <http://www.saemi.caedufjf.net/os-instrumentos-de-avaliacao/cademos/cademos-avaliacao-diagnostica-2014/> Acesso em: 20 jul. 2016.</p> <p>Quando farejou o tronco da árvore caída, o urso queria:</p> <p>(a) comer as abelhas.</p> <p>(b) comer mel.</p> <p>(c) chamar a atenção das abelhas.</p> <p>(d) destruir a colmeia.</p>	<p>9, dos 18 alunos não escolheu a resposta correta. A questão apresentou um nível de dificuldade considerável, uma vez que as informações que eram úteis para descobrir a intenção do personagem ao farejar o tronco estavam distribuídas pelo primeiro parágrafo do texto e havia a necessidade de integrá-las.</p>	<p>No GC, foram 9 dos 19 alunos que responderam de forma incorreta.</p>

Nas questões de tipo 2, que demandavam inferências de nível local a partir de informações extratextuais, percebemos que os alunos dos dois grupos tiveram melhores resultados, se comparados às questões de tipo 1: 75% dos alunos do GE obtiveram êxito e 80% dos alunos do GC, conforme é possível visualizar do gráfico 5, já apresentado anteriormente.

Acompanhemos o desempenho dos grupos das questões de tipo 2:

Questões do tipo 2

Questão 4 – Inferência local e extratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia a tirinha:</p>  <p>Disponível em: <http://sementesdofuturoomt.blogspot.com.br/2010/08/interpretando-tirinhas.html> Acesso em 25 mar. 2016.</p> <p>Cascão dormiu fora de casa porque:</p> <p>(a) Ele estava cansado demais.</p> <p>(b) Ele não gostava de muita limpeza.</p> <p>(c) Ele gostava de dormir ao ar livre.</p> <p>(d) Ele teve preguiça de ir até a cama.</p>	<p>Apenas 2 alunos, dentre os 18, não acertaram à questão. O grande número de acertos deve-se, provavelmente, ao fato de a maioria dos alunos apreciar a leitura de gibis, como verificamos na análise do perfil</p>	<p>No GC, também a grande maioria, 17 dos 19 alunos, acertou à questão.</p>

	dos sujeitos, e de conhecer o personagem principal da tirinha.	
--	--	--

Questão 5 – Inferência local e extratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia um pouco sobre uma personagem do Sítio do Picapau Amarelo:</p> <p><i>Tia Nastácia</i> é a empregada do Sítio. Foi ela quem fez Emília do retalho de sua saia velha. É uma cozinheira de “mão cheia” que está sempre preparando bolinhos para o pessoal do Sítio. Ela também sabe contar histórias do folclore e é muito medrosa. Tem medo de tudo o que não conhece e vive se benzendo e dizendo: “Credo! Esconjuro! O mundo está perdido!”.</p> <p>Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/trabalho/sitio-do-pica-pau-amarelo>. Acesso em 7 ago. 2016. (Excerto Adaptado)</p> <p>Quando lemos que Tia Nastácia era uma cozinheira de “mão cheia”, entendemos que ela:</p> <p>(a) Tinha mãos muito grandes.</p> <p>(b) Cozinhas mal.</p> <p>(c) Era uma excelente cozinheira.</p> <p>(d) Só sabia cozinhar bolinhos de chuva.</p>	Apenas 4 alunos do GE não marcaram a resposta certa, o que denota que conhecem o uso da expressão destacada.	O GC apresentou ainda menos respostas erradas, apenas 2.

Questão 6 – Inferência local e extratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia o texto:</p> <p style="text-align: center;">PEDRO PICA-PAU</p> <p>MAAADEEEEEEEIIIRAAAAA!!! Lá se foi Um <u>pauheio-do-paraná</u>.</p> <p>Depois, foi a vez De um velho jatobá.</p> <p>O eucalipto, coitado, Já foi pra fábrica Virar palito.</p> <p>Desarvorado, Pedro Pica-pau Picou a mula Deu no pé. Fugiu.</p> <p>Onde já se viu Pica-pau não ter pau para picar?!!!</p> <p>(Texto adaptado de José de Nicola. <i>Pedro Pica-pau</i>. São Paulo: Moderna, 1997.) Retirado de: PUNTEL, Luiz; OLIVEIRA, Fátima Chaguri. <i>Língua Portuguesa – volume 2</i>. São Paulo. Atual Editora. 2001.</p> <p>No texto, quando alguém diz: “MAAADEEEEEEEIIIRAAAAA!!!”, entendemos que:</p> <p>(a) Uma árvore foi cortada e está caindo.</p> <p>(b) Uma árvore acabou de ser plantada.</p> <p>(c) Alguém encontrou uma árvore caída na floresta.</p> <p>(d) A madeira de uma árvore acabou de ir para a fábrica.</p>	Nesta questão, sete alunos dos 18 que compunham o GE responderam incorretamente. O fato de pouco menos de metade do grupo ter errado a questão pode resultar do pouco uso da expressão “madeira” na vida daquelas crianças.	O GC teve o mesmo desempenho.

Com relação às questões de tipo 3, em que era necessário realizar inferências globais e intratextuais, os dois grupos obtiveram os seguintes escores: 70% de acertos no GE e 84% de acertos no GC. Detalhamos os números em cada grupo:

Questão 7 – Inferência global e intratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia a tirinha:</p>  <p>Disponível em: < https://eduardojunior.wordpress.com/tag/garfield-page/2/>. Acesso em 27 jul. 2016.</p> <p>Como Garfield está se sentindo no último quadrinho?</p> <p>(a) Garfield continua com fome e sede.</p> <p>(b) Garfield achou engraçado o fato de o peixe ter fugido do aquário.</p> <p>(c) Garfield está contente porque lembrou que era hora de dormir.</p> <p>(d) Garfield está satisfeito porque comeu e bebeu.</p>	<p>Acreditamos que a presença das imagens possa ter sido um componente facilitador na compreensão da tira. Todos os alunos do GE acertaram à questão 7.</p>	<p>No GC, os 19 alunos também acertaram a questão.</p>

Questão 8 – Inferência global e intratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia o texto:</p> <p>Tonico folheava um livro. O local estava úmido e embaçado. De repente, entrou sabonete nos seus olhos. Ele, mais que depressa, procurou pegar a toalha. Então, ele ouviu um barulho: <u>ploft</u>. Ah, não! O que iria dizer a sua professora? Ele ia ter que comprar outro livro.</p> <p style="text-align: right;">(adaptado de SPINILLO, 2013)</p> <p>O que aconteceu com o livro?</p> <p>(a) Caiu na água.</p> <p>(b) Se rasgou.</p> <p>(c) Foi perdido.</p> <p>(d) Ficou sujo de sabonete.</p>	<p>10 alunos do GE erraram a questão. A maioria dos que marcaram a alternativa errada escolheu a resposta “d”. A informação de que tinha entrado sabonete nos olhos de Tonico, presente no texto, pode ter confundido alguns alunos.</p>	<p>Apenas 6 alunos do GC escolheram uma resposta errada.</p>

Questão 9 – Inferência global e intratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia a tirinha:</p>  <p>Retirado de: BORGATTO, Ana <u>Trinconi</u>; BERTINI, Terezinha; MARCHEZI, Vera. <i>Letramento e Alfabetização</i>. São Paulo: Ática. 2012.</p> <p>O personagem da tirinha continua protegido das cobras, mesmo sem usar botas, porque:</p> <p>(a) O mau cheiro dos seus pés afasta as cobras.</p> <p>(b) Ele faz muito barulho quando caminha.</p> <p>(c) Quase não há cobras no lugar onde está.</p> <p>(d) É muito cuidadoso e nunca foi picado.</p>	<p>12 dos 18 alunos do GE compreenderam que o que deixava o personagem protegido das cobras era o mau cheiro dos pés. A maioria, portanto, conseguiu relacionar as informações verbais e não verbais da tira.</p>	<p>No GC, a diferença foi ainda maior, pois 16 dos 19 alunos acertaram a questão.</p>

Nas questões de tipo 4, em que as crianças deviam realizar inferências globais e extratextuais, 64% dos alunos do GE e 66% dos alunos do GC marcaram alternativas certas. Detalhamos os resultados de cada questão:

Questão 10 – Inferência global e extratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia o texto:</p>  <p>Disponível em: <http://misturadealegria.blogspot.com.br/2014/11/avaliacao-diagnostica-novembro14.html> Acesso em 17 jul. 2016. (Questão adaptada)</p> <p>Quem escreveu esse texto tem a intenção de:</p> <p>(a) Descrever seu carro para contar vantagem.</p> <p>(b) Contar a história de um carro especial.</p> <p>(c) Localizar um carro que foi roubado.</p> <p>(d) Anunciar um carro para vender.</p>	<p>Nesta questão, o aluno que conhecia o gênero textual e o seu objetivo levou vantagem. 7 alunos do GE não marcaram corretamente.</p>	<p>9 dos 19 alunos não responderam corretamente. De acordo com o perfil das turmas, a leitura de jornais não é hábito constante desses alunos, o que pode ter contribuído para a não compreensão da intenção do anúncio.</p>
<p>Leia o texto:</p> <p style="text-align: center;">UM DIA ESPECIAL</p> <p>Lulu estava muito contente naquele dia. É que era o dia do aniversário dela. Quando ela chegou da escola, já encontrou a mãe preparando a festa. O pai estava enchendo balões e a tia Maria estava colocando a mesa da sala. Todos almoçaram, e Lulu foi tomar banho. Vestiu sua roupa nova, se arrumou toda. O primeiro convidado que chegou foi o priminho da Lulu, o Miguel. Depois chegou a Tais, o Arthur, o Marcelo e todos os colegas do colégio. E ficaram todos brincando no jardim até que chegou a hora de soprar as velinhas e cantar parabéns.</p> <p>Disponível em: <http://www.saemi.caeduff.net/os-instrumentos-de-avaliacao/cadernos/cadernos-avaliacao-diagnostica-2014> Acesso em 20 jul. 2016. (Excerto adaptado)</p> <p>Em que parte do dia aconteceu a festa de aniversário da Lulu?</p> <p>(a) Pela manhã.</p> <p>(b) Ao meio-dia.</p> <p>(c) À tarde.</p> <p>(d) À noite</p>	<p>Apenas metade dos 18 alunos conseguiram integrar informações dispersas pelo texto para descobrir em qual o momento do dia a festa aconteceu.</p>	<p>9 dos 19 alunos deste grupo também marcaram a resposta errada.</p>

Questão 12 – Inferência global e extratextual	Desempenho do GE	Desempenho do GC
<p>Leia este anúncio de jornal:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>DOAÇÃO</p> <p>Doa-se um animal de estimação com as seguintes características: pequeno, caseiro, cascudo, verde-amarelado, silencioso, lento. Os interessados devem falar com Valéria. Telefone: 3712-8222.</p> </div> <p>Disponível em: < http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf Acesso em 22 jul 2016.</p> <p>Assinale a resposta que indica o bicho que está sendo doado:</p> <p>(a) periquito (b) tartaruga (c) sapo (d) lagartixa</p>	<p>O texto curto e o assunto conhecido pelas crianças (animais) podem ter facilitado a compreensão. Apenas 3 crianças marcaram a resposta errada.</p>	<p>Aqui, foi apenas uma criança que marcou a alternativa errada.</p>

O objetivo principal do pré-teste foi o de investigar o conhecimento dos alunos dos dois grupos avaliados quanto à resolução de questões que envolviam o preenchimento de lacunas do texto nos diferentes tipos de inferências. A partir da análise da performance no pré-teste, a conclusão foi a de que, no geral, os alunos do GC tiveram um desempenho um pouco superior aos do GE.

Não constatamos deficiência maior dos alunos no que se refere a qualquer dos tipos específicos de inferências considerados. O que pudemos observar foi que, entre as questões que os alunos dos dois grupos mais acertaram estavam aquelas que foram construídas a partir da leitura de tirinhas. De acordo com Coscarelli (1999), a presença de imagens que completam e ilustram o texto ajudam o leitor a construir a representação do texto, auxiliando-o a preencher lacunas. Por outro lado, as questões concernentes a textos mais longos, sem o uso de imagens, foram aquelas em que os alunos menos obtiveram êxito.

As duas questões com o maior número de acertos (tirinhas do Cascão e do Garfield) continham os tipos 2 e 3 de inferências. Daí resulta o melhor desempenho das turmas nesses dois tipos.

3.3 Sessões de intervenção

Esta fase da pesquisa envolveu a realização de quatro encontros semanais, com duração média de 50 minutos. Cada encontro seguia os seguintes passos. Inicialmente a professora/pesquisadora conduzia uma atividade contextualizadora dos conhecimentos prévios relevantes para a realização da leitura do dia. Os questionamentos da professora abordavam o gênero textual em foco, os personagens usuais dos textos selecionados e a temática do texto. Após a contextualização, havia a leitura do texto (individual/silenciosa)

pelos alunos e pela professora (em voz alta). Em seguida, passava-se às questões inferenciais escritas, respondidas individualmente pelas crianças. A última parte era reservada aos questionamentos complementares, feitos oralmente (PAG).

Nos momentos de discussão coletiva (contextualização e perguntas complementares) a professora procurava: a) perguntar, sem antecipar as respostas aos alunos; b) orientar o debate procurando incentivar a criança a explicar o seu ponto de vista e a base geradora de suas inferências; c) dar pistas de forma indireta, mais por meio de questionamentos do que por meio de afirmações; d) agrupar as contribuições de cada aluno com vistas a realizar uma conclusão coletiva para cada tópico abordado.

No geral, o grupo de alunos colaborou de forma satisfatória. No início de cada encontro, a professora lembrava o combinado quanto ao respeito aos turnos de fala. A maioria dos alunos foi capaz de ouvir e esperar sua vez de falar. Como era de se esperar, algumas crianças, por serem falantes, participaram ativamente das discussões. Um ponto negativo da escolha do trabalho coletivo foi o fato de que nem todos os alunos expressaram seu ponto de vista. Muitas vezes, a professora incentivava as crianças mais tímidas a falarem sobre suas hipóteses. Entretanto, desde o início, o pressuposto foi o de que, mesmo a criança que se mantivesse em silêncio, interagiu através da escuta ativa. E, assim, o trabalho foi sendo construído, semanalmente.

Dividimos a análise das sessões de intervenção em dois momentos, de acordo com os dois tipos de registro realizados: escrito e oral. O registro escrito tratou das respostas às perguntas inferenciais. Contamos os acertos de cada questão e apresentamos os resultados na tabela 4. O registro oral foi feito com base na transcrição escrita das interações registradas da técnica do Pensar Alto em Grupo (PAG), durante a etapa da contextualização e das perguntas complementares. Através de trechos retirados dos diálogos das crianças, que constam do Apêndice F, exploramos o modo como os alunos do grupo experimental realizaram as inferências necessárias à compreensão dos textos considerados.

De início, analisamos a forma como as crianças do GE integraram as informações do texto aos seus conhecimentos prévios: conhecimento linguístico, textual e de mundo, conforme a divisão apresentada por Kleiman, 1989, na seção 1.4. A integração desses componentes à base textual é o que, de acordo com Kintsch e Rawson (2013), permite a construção do modelo mental da situação descrita no texto. Com base em Flôres (2016, p. 82), acreditamos que “o ato de ler tem de ser contextualizado, situado, e as crianças precisam não apenas repetir, mas efetivamente participar do processo de interpretação”. Pelo fato de o trabalho ter sido conduzido de forma coletiva, pudemos destacar momentos em que a troca de

ideias entre os alunos foi positiva, no sentido de comparar interpretações e adequar a ativação dos elementos do conhecimento de mundo que, de fato, iriam contribuir para a compreensão de cada trecho, objetivando a composição de um todo coerente.

Na análise, destacamos os momentos de predição e formulação de hipóteses que aconteciam especialmente nos momentos de contextualização de cada leitura. Baseados em Solé (1998), vimos que o leitor interativo se envolve em um processo de previsão e inferência, que se apoia na informação veiculada pelo texto e na sua própria bagagem cultural, o que lhe possibilita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências feitas, anteriormente. Da mesma forma, Pereira e Scliar-Cabral (2012) acreditam que, por meio da predição, o leitor antecipa o conteúdo do texto, confrontando conhecimentos prévios e pistas linguísticas. A predição, que conta com o uso da inferência, exige que o leitor analise seu trajeto interpretativo, verifique suas hipóteses e as corrija se necessário. Refletimos também sobre os momentos em que algumas das crianças da amostra ativaram seu conhecimento prévio de maneira indevida, acabando por realizar interpretações que não eram compatíveis com o texto, como descrevemos no item 1.3.2, o horizonte problemático de compreensão (MARCUSCHI, 2008).

3.3.1 Questões inferenciais escritas

A seguir, apresentamos o desempenho dos alunos do GE nas questões escritas. Cada questão foi respondida de forma individual. Antes de os estudantes responderem às questões, havia a contextualização, em que professora e crianças faziam predições a respeito do conteúdo do texto e havia, também, a leitura em voz alta do texto pela professora. Acreditamos que esses momentos que antecederam a resolução das questões, de certa forma, prepararam os alunos para compreender o texto e os auxiliaram a produzir inferências. Em cada seção, em que a leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais tiveram espaço, o desempenho dos alunos do GE foi o seguinte:

Tabela 4 - Contagem dos acertos dos alunos do GE nas questões inferenciais escritas

SESSÕES	PORCENTAGEM DE ACERTOS EM CADA QUESTÃO					Média de acertos
	Questão 1	Quest. 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	
Sessão 1 – Tiras Armandinho	94%	88%	100%	72%	-	88,5%
Sessão 2 – Poema Sementes	61%	83%	88%	72%	94%	79%

Sessão 3 – Piada	Papag	Rato	83%	88%			83%	-	88%
	16%	83%							
Sessão 4 – Fábula “A formiga e a pomba”	94%		55%	Corr.	Parc.	Incorret. / Não marcou	-	-	56%
				16%	22%	61%			

Fonte: elaboração da pesquisadora

Como podemos constatar na Tabela 4, a média geral de acertos dos alunos nas questões inferenciais escritas foi superior ao seu desempenho no pré-teste. Entretanto, em algumas questões, os alunos do GE tiveram um desempenho inferior ao pré-teste. Destacamos esses números na Tabela 4, em negrito, e analisamos cada uma dessas questões nos parágrafos que seguem.

A pergunta 1 do poema “Sementes” mostrou ser um desafio para os alunos, uma vez que apenas 61% deles escolheu a alternativa certa. Nessa questão, era preciso que, após ler o texto todo, o leitor tivesse concluído que na frase “Pronto! Agora caiu!”, o que havia caído era o dente mole da criança, para dar lugar a um novo dente. A inferência global necessária à compreensão da questão foi produzida por um grupo menor de alunos, provavelmente por aqueles que já são leitores mais hábeis.

Na sessão 4, as questões da fábula exigiam a leitura de textos maiores, inclusive de três paráfrases da fábula original. Conforme já havíamos identificado no pré-teste, as questões que envolvem leitura de textos maiores demandam um esforço extra do leitor, que precisa relacionar as ideias entre partes mais distantes do texto. Para a realização desta pesquisa, consideramos como uma de nossas hipóteses que leitores iniciantes são capazes de realizar inferências globais, que exigem a criação de um modelo mental formado pela integração de partes distantes entre si do texto. No entanto, com base no desempenho dos alunos no pré-teste e nas questões sobre a fábula “A formiga e a pomba”, notamos que somente 55% do GE foram capazes de identificar a paráfrase verdadeira. Apenas 16% dos alunos conseguiram identificar corretamente no texto as palavras ou expressões que tornavam cada paráfrase falsa. 22% marcaram parcialmente certo e 61% dos alunos não marcaram nenhuma palavra ou expressão. Acreditamos que o motivo que fez com que tantas crianças não marcassem nada no texto foi a falta de tempo para a leitura durante a sessão. Tínhamos um período de tempo limite para cada encontro, que era de 50 minutos. Naquela sessão, inclusive, excedemos um pouco o tempo usual, fato que não foi suficiente para que aqueles alunos que tinham um ritmo

de leitura mais lento pudessem terminar sua tarefa. A quantidade de leitura exigida foi maior, o que acabou sobrecarregando os leitores menos hábeis.

Na sessão 3, em que o GE foi convidado a ler uma piada, chama atenção o fato de a maioria dos alunos (83%) considerarem que quem falava ao telefone com o policial era um rato, e não um papagaio, como o texto original previa. Na discussão que surgiu a partir das perguntas complementares orais, a conclusão do grupo foi de que ambas as respostas eram aceitas, mas que era mais comum que rato tivesse medo de gato. A justificativa para a inferência produzida surgiu, pois, do conhecimento de mundo das crianças daquele grupo.

3.3.2 Questões complementares orais e contextualização

Passemos aos momentos que tiveram seu registro oral transcrito – a contextualização de cada sessão e as questões complementares orais. Organizamos a análise desses dados a partir dos seguintes pontos: uso do conhecimento prévio, conforme proposto por Kleiman (1989) e Koch e Elias (2011); presença da troca de ideias entre os alunos, em que a fala de um complementa a fala do outro, constituindo o que podemos chamar de *scaffolding* (CLARKE et al, 2010); e a presença da previsão e formulação de hipóteses (SOLÉ, 1998 e SCLIAR-CABRAL, 2013). Por meio da análise desses aspectos, vamos ao encontro do objetivo principal desta pesquisa, que é o de investigar as atividades cognitivas envolvidas na leitura e produção de inferências.

3.3.2.1 O conhecimento prévio como ferramenta para o processamento do texto e a produção de inferências

É nosso objetivo averiguar de que forma o conhecimento prévio, especialmente o conhecimento de mundo do leitor, interfere na produção de inferências. De sua parte, Kleiman (1989) prevê que a ativação do conhecimento que tem sobre o assunto do texto permite que o leitor faça as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas num todo coerente. Quando pensamos em conhecimento prévio, nos remetemos a três níveis de conhecimento (KLEIMAN, 1989): o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo.

O conhecimento linguístico se refere à capacidade do leitor de entender as palavras, frases e regras da língua. Conforme Koch e Elias (2011), abrange o conhecimento gramatical e lexical. De acordo com essas autoras, é através desse conhecimento que podemos

compreender o modo como o material linguístico está organizado na superfície textual e a seleção lexical adequada a cada tema e aos modelos cognitivos ativados.

Outro componente do conhecimento prévio, conforme exposto por Kleiman (1989), é o conhecimento textual. Este se refere ao conhecimento de que cada tipo de texto apresenta estrutura própria. A estrutura narrativa, por exemplo, tem marcação temporal cronológica, é geralmente formada por personagens, em um cenário em que se desenha uma trama que inicia na complicação até o seu desenrolar na resolução. Kleiman (1989, p. 20) complementa que:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois, [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

O último componente do conhecimento prévio, apresentado por Kleiman (1989), é o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico. A autora lembra que, para haver compreensão na leitura, aquela parte do conhecimento de mundo que é relevante para determinado texto deve estar ativada, deve estar em um nível consciente da nossa memória. Da mesma forma, Koch e Elias (2011) postulam que, a partir do linguístico materialmente constituído, ativamos nosso conhecimento das coisas do mundo para produzir sentido. A esse conhecimento estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura (KLEIMAN, 1989), chamamos de *esquemas*, assunto já discutido neste trabalho na seção 1.2.2.

Durante as discussões que emergiram da leitura dos textos, nas sessões de intervenção, o conhecimento prévio das crianças serviu de base para a compreensão de várias questões complementares propostas pela pesquisadora. Iniciamos por destacar os momentos em que o conhecimento linguístico, em especial o lexical, conduziu a reflexão das crianças.

- Conhecimento linguístico:

Muitas vezes, utilizamos o conhecimento que temos das palavras para inferir o significado de algum termo que não conhecemos. É comum, também, que lancemos mão de pistas contextuais, buscando compreender um vocábulo a partir de seu uso na frase. Na última sessão, os alunos do GE leram a fábula “A formiga e a pomba” e precisaram identificar, dentre três textos posteriores, aquele que apresentava uma paráfrase verdadeira da fábula lida. Para justificar sua escolha, destacaram nos textos as partes que acreditavam combinar ou não com a fábula. Em sua argumentação oral, o conhecimento lexical serviu de apoio, como foi o caso da dúvida levantada por uma aluna a respeito das palavras “ferroada” e “picada”. A

fábula original dizia que a formiga havia *picado* o caçador. Já a paráfrase referida pela aluna afirmava que a formiga tinha lhe dado uma *ferroada*. A criança considerou que picada e ferroada não deviam ter o mesmo significado:

A8: Aqui tá dizendo que a formiga subiu para o pé do caçador e lhe deu uma FERROADA. Mas a formiga não deu uma ferroada, deu uma PICADA.

Prof: O que será que é uma ferroada?

A8: É uma picada de abelha.

Prof: Será que é só picada de abelha ou pode ser de outro animal?

A10: É por causa do ferrão.

A2: Mas a formiga também tem ferrão, mas só que a abelha tem ferrão e, se ela te pica, dois minutos depois, ela morre. E a formiga, não, ela não morre.

Prof: Então, você acha que podemos dizer que “dar uma picada de formiga” e “uma ferroada” é a mesma coisa?

A2: Sim.

Prof: Vocês concordam?

A14: Eu concordo plenamente.

A3: Eu não.

Prof: Essa é uma coisa que poderíamos pesquisar.

A10: Ferroada é quando vem do ferrão. Porque já tá dizendo: FERROada.

Para explicar sua dúvida em relação ao significado da palavra “ferroada”, as crianças usam seu conhecimento morfológico e constroem a seguinte reflexão: ferroada vem da palavra “ferrão”, então só dá uma ferroada o animal que tem ferrão. Outra palavra que suscitou dúvida entre as crianças foi “regato”. Neste caso, foi o contexto em que a palavra apareceu que forneceu as pistas necessárias à compreensão do seu significado.

A5 lê a primeira frase: “Estava uma formiga junto a um regato quando foi apanhada pela correnteza”.

Prof: Que dúvida surgiu nessa parte?

Todos: A palavra “regato”.

A13: É o rio.

A18: Quando eu pensei em regato, eu li que a formiga tava junto a um regato, eu pensei que era tipo... a terra.

Prof: Vamos tentar ler um pouco mais do texto pra ver se encontramos mais pistas sobre o que é um regato.

...

A18 lê a quarta frase: “Assim a formiga pode flutuar em segurança para a margem do regato.

Prof: “Para a margem do regato”. O que será que é a margem de um regato?

A16: É um rio.

Prof: É a margem do rio!

A5: Agora sim!

A primeira frase em que a palavra “regato” aparece não forneceu um contexto tão claro às crianças. No entanto, quando leem: “a margem de um regato”, na frase seguinte, a presença de “a margem” esclareceu a dúvida. A margem do regato para onde a formiga flutuou só podia ser a margem do rio. Provavelmente, a expressão “margem do rio” já era conhecida das crianças e acabou contribuindo para a compreensão da palavra desconhecida. Destacamos a condução da professora, que propõe aos alunos “*tentar ler um pouco mais do texto pra ver se encontramos mais pistas sobre o que é um regato*”. Seu objetivo aqui é voltar a atenção dos leitores para o texto, permitindo que ampliem seu conhecimento sobre o uso daquela palavra e tenham mais subsídios para realizar a inferência necessária.

Outro exemplo do uso do contexto como auxílio na compreensão de um vocábulo foi com o verbo “apanhar”. No texto, a frase era: *Estava uma formiga junto a um regato quando foi apanhada pela correnteza*. Uma das crianças estranha o uso do verbo “apanhar”. A professora fornece, então, o contexto em que ele aparece:

A5: *Eu tenho outra dívida... “apanhada”...*

Prof: *“apanhada pela correnteza”... O que será que é isso?*

A8: *É levada.*

Prof: *Isso aí!*

A criança tentou definir o significado de “apanhada” de forma isolada. Entretanto, não conseguiu. Quando a professora repete a expressão em que o verbo aparece, as crianças facilmente o substituem por um sinônimo. “Apanhar” dificilmente seria considerado um sinônimo de “levar”, não fosse pelo contexto da frase.

Analisamos, dentro do componente “conhecimento prévio”, situações em que as crianças utilizaram seu conhecimento linguístico, especialmente o conhecimento lexical, para inferir informações do texto. Destacamos o uso do conhecimento morfológico e das pistas contextuais.

- Conhecimento Textual

Conhecer as estruturas textuais, os tipos de discurso comuns a cada estrutura são desafios para o leitor iniciante. Apesar de apresentarem renda familiar e escolaridade dos responsáveis em níveis superiores ao grupo controle, nem todos os alunos do grupo experimental leem em seu tempo livre, como pudemos constatar na entrevista do perfil do grupo. Quanto menos lê, menos conhece, menos habilidade o leitor terá para inferir hipóteses, confirmando o Efeito Mateus, proposto por Stanovitch (1986) e o círculo virtuoso e vicioso citado por Morais (2013), que explanamos na seção 1.1.1.

Para a escolha dos textos que foram objeto de leitura e análise durante as sessões, tivemos o cuidado de selecionar gêneros conhecidos das crianças, assim como temáticas comuns da realidade infantil. Assim, acreditávamos que o conhecimento textual que prevíamos que a turma tivesse fosse utilizado para a produção de algumas inferências.

Foi o que constatamos no momento de contextualização da primeira sessão de intervenção. A professora apresentou ao grupo a proposta de trabalharem com uma tirinha. Ao questionar as crianças sobre o que sabiam sobre esse gênero textual, obteve as respostas:

A18: É um papelzinho que tem um monte de quadradinhos onde aparecem personagens. E tem balõezinhos onde, tipo, mostra as falas, né, o que eles tão falando.

Prof: E é um texto que só tem escrita ou tem mais coisa?

A4: Não, tem fotos. Tipo, o último “quadrinho” que a gente fez tinha um menino e também não tinha só palavras.

Os comentários acima denotam que as crianças tinham condições de criar hipóteses sobre que tipo de leitura fariam, baseadas em seu conhecimento anterior com o mesmo gênero textual. Prever, por exemplo, que compreender as imagens das tirinhas era tão importante quanto ler as falas presentes nos balões foi algo que já estava consolidado na maioria dos alunos do grupo. Em outra sessão, o gênero textual em foco foi piada. O diálogo que segue aconteceu na contextualização daquela aula:

Prof: Quando alguém conta uma piada, o que quer provocar em quem está ouvindo?

A2: Dar risada.

...

Prof: Exatamente! Então, quando alguém escreve ou conta uma piada espera que quem está ouvindo ou lendo ache graça.

Compreender que o texto que iriam receber tinha o intuito de provocar riso certamente preparou os alunos para a etapa seguinte. Scliar-Cabral (2013) cita a pré-leitura como um importante processo. Através da pré-leitura, o leitor seleciona o esquema mental que ficará ativado na memória de trabalho, para a elaboração do sentido do texto.

Outro exemplo do conhecimento textual dos alunos surgiu na discussão que sucedeu a leitura da piada. As crianças precisavam decidir, dentre as opções da pergunta, qual animal falava ao telefone e pedia ajuda ao policial, após um gato ter entrado em sua casa. O grupo considerou duas opções possíveis: o rato ou o papagaio. A discussão girou em torno da possibilidade de esses animais falarem ou não. Para defender seu ponto de vista, um dos alunos que acreditava ser o rato o autor do telefonema usa o argumento de que rato pode falar na piada, já que ela é o produto da imaginação de um autor:

Prof: Eu observei que, quando você estava respondendo, primeiro você colocou uma resposta, depois você trocou para papagaio. Por que você trocou?

A4: Por causa que papagaio fala e rato, não.

Prof: Então, sua primeira resposta era rato?

A4: Sim.

Prof: Então, você concorda com A7. Ele também preferiu escolher papagaio do que rato, pois papagaio fala, não é?

A7: Sim.

A5: Mas o rato também podia falar.

A8: Na imaginação.

A5: Porque, essa história, foi um autor que fez. Então, o moço que criou a piada pode fazer tudo o que ele quer. Ele pode fazer um rato falar, ele pode fazer até um papagaio não falar.

Prof: Você quer dizer que pode ser uma invenção do autor?

A5: (Faz sinal afirmativo com a cabeça).

A base para a criação da inferência acima vem do conhecimento do leitor de que existe um autor por trás do texto. A experiência dos alunos com outras leituras e com produções textuais próprias, propostas por atividades na escola, criou no aluno a consciência de que o autor do texto pode escrever alguma coisa que só é possível em sua imaginação, como o rato falar. Além disso, a experiência de leitura de outros textos, em que personagens animais falam, também contribuiu para a distinção entre realidade e criação literária.

Destacamos, neste item, três momentos em que o conhecimento textual contribuiu para a produção de inferências: duas situações de pré-leitura, em que as crianças demonstraram conhecer a estrutura e o objetivo dos gêneros textuais lidos, a saber, tirinha e piada. O terceiro momento foi o argumento usado por uma das crianças sobre a presença de um autor do texto, que pode decidir o roteiro dos fatos, conforme sua imaginação.

- Conhecimento de mundo

Os conhecimentos gerais do mundo, das nossas vivências pessoais e dos eventos espaço-temporalmente situados (KOCH e ELIAS, 2011) são comumente acionados na compreensão leitora. A partir dos dados do texto, nossa memória ativa os esquemas mentais que contribuem para construir a coerência do que lemos. Dentre os três níveis de conhecimento apresentados por Kleiman (1989), o conhecimento de mundo foi o mais utilizado pelas crianças. Durante a análise das transcrições, notamos a presença de diferentes formas de ativação deste conhecimento: conhecimento de mundo ativado de forma correta, contribuindo para a compreensão; ativado de forma indevida; e, ativado de forma a suscitar diferentes interpretações.

i) Conhecimento de mundo ativado de forma correta, contribuindo para a compreensão;

Gonçalves (2008) afirma que, quanto mais pertinentes e organizados forem os conhecimentos prévios, melhor será o desempenho do leitor. Em diversas passagens, os alunos do grupo experimental utilizaram aspectos de seu conhecimento de mundo que realmente possibilitaram o preenchimento das lacunas do texto. Na segunda sessão, as crianças precisavam explicar a que a frase: “Pronto! Agora caiu!”, do início do poema “Sementes”, se referia:

Prof: Então, vocês entenderam que o que caiu foi o dentinho de leite da criança. Quem sabe explicar como descobriu isso?

A10: Porque ali diz: “depois de bem lavado”. Era o dentinho.

A16: E aqui diz “enquanto a língua passeia pela nova avenida”. E a língua tá dentro da boca, então só pode ter sido um dente que caiu.

Prof: E você sabe explicar o que é essa nova avenida?

A16: É o espaço.

A10: É a porteira, a janelinha.

A8: A janelinha do dente.

As crianças não tiveram dúvida. As pistas que o texto apresentava, como o fato de ser “bem lavado” e “a língua passear pela nova avenida” as remeteu a uma experiência que todos nós passamos na infância: a perda dos dentes de leite. Na idade em que se encontram, entre oito e nove anos, a vivência de perder o dente de leite e guardá-lo depois de lavá-lo, ou de passar a língua pelos dentes, sentindo o espaço deixado pelo dente que caiu (janelinha), foi quase que automaticamente retomada.

Em outro trecho do mesmo poema, temos: “Bem que ela está precisada de uma nova risada...”, quando o autor se refere à avó, para quem o neto ou neta gostaria de dar os dentes de presente. Quando questionadas sobre o que realmente a avó precisava, o seguinte diálogo surgiu:

A16: De dentes novos. Ou de uma dentadura.

Prof: E como você descobriu isso?

A16: Porque ali fala que ela (a criança) perdeu um dente, e ela quer dar os dentes pra vó dela. Então, quer dizer que a avó não tem mais dente, ela está precisada de uma nova risada.

Prof: Então, você entendeu que estava faltando dente na avó.

A18: Os dentes das pessoas mais de idade são, como eu posso dizer, são mais estragados. Os dentes da minha avó também são assim, e ela usa chapa. Aí, ela (a criança do texto) pensou que podia plantar o dentinho, pra nascer mais dentes pra ela dar pra vó dela, pro dentista colocar na boca da vó dela, pra ela ter uma risada mais bonita.

Novamente, a vivência das crianças, aqui, em especial, com a avó de A18, contribuiu para a conclusão de que a avó precisava mesmo era de dentes novos. O conhecimento de que

as pessoas de mais idade geralmente têm problemas com a estética de seus dentes não está no texto. Vem da vida em família e das observações da criança no dia-a-dia.

Na primeira sessão, o assunto que fomentou a ativação de um conhecimento de mundo foi a vivência como estudante, com os materiais de escola que todo o aluno conhece. Nesta sessão, o grupo leu uma tirinha do personagem Armandinho. A questão principal tratava da definição da palavra “cola”, que foi usada de duas formas no texto – cola de grudar e cola de copiar respostas em um teste:

Prof: Quem sabe dizer qual dos dois personagens entendeu a palavra “cola” como alguma coisa que serve pra grudar objetos?

A9: O Armandinho.

Prof: Como você descobriu isso?

A9: Porque ele, no último quadrinho, ele falou: “Eu até tinha, mas abriu na mochila”. Porque a cola, ela abre (na mochila), mas a cola da prova, não.

A afirmação de A9 de que a cola que gruda objetos abre na mochila foi, seguramente, baseada em experiências pessoais ou em situações presenciadas com colegas. É a cola que gruda que pode vazar na mochila, e isto as crianças sabem muito bem.

Outra situação que destacamos como exemplo de ativação correta do conhecimento de mundo ocorreu na sessão 3. Nesta aula, o texto lido foi uma piada em que alguém ligava para a delegacia desesperado pedindo ajuda, pois um gato havia entrado em sua casa. A última pergunta questionava qual título melhor combinava com o texto lido, “acidente”, “um trote”, ou “emergência”:

A4: Escolhi a última.

Prof: A última era “emergência”. Por que você escolheu essa?

A4: Por causa que, se fosse o papagaio, ele precisaria de emergência, ele precisaria que o policial ia lá e desse um jeito.

Prof: E como você descobriu que o título era esse?

A4: Por causa que papagaio tem medo de gato.

A16: Eu acho que é emergência porque ali diz: “é caso de vida ou morte!”

Prof: E caso de vida ou morte é uma emergência, não é?

A13: É o mesmo que eu pensei, se é caso de vida ou morte, só pode ser emergência.

A18: Eu também acho que combina mais com emergência porque ele diz “socorro” e “é caso de vida ou morte”.

Prof: Quem mais gostaria de explicar qual título combina mais?

A6: Eu acho também que é emergência, ele tá falando desesperadamente e porque é um caso de vida ou morte.

Todas as justificativas propostas tiveram respaldo no conhecimento de mundo. A primeira delas foi de que papagaio tem medo de gato, então, se um gato entrou em sua casa, só pode ser uma emergência. As expressões “é caso de vida ou morte” e “socorro” são pistas

do texto que levaram os alunos a escolher o título “emergência”. O conhecimento dessas expressões a partir do seu uso na vida diária remeteu as crianças a uma situação de emergência.

ii) Conhecimento de mundo ativado de forma indevida;

Apesar da relevância do conhecimento de mundo na leitura, seu uso não é garantia de que o leitor compreenderá um texto. Conforme atesta Gonçalves (2008), o conhecimento pode existir, mas não ser ativado. Pode estar fragmentado e, por isso, ser aplicado com incorreções. Pode até ser incompatível com as informações do texto. Flôres (2016) complementa que o conhecimento prévio tanto pode facilitar quanto inviabilizar a compreensão. Como exemplo, cita o caso de um leitor que tenha consolidado crenças a respeito de um assunto. Ao realizar leituras que tratem do tema de forma diferente daquela que ele defende, esse leitor terá dificuldade para entender o texto.

Spinillo e Hodges (2012) defendem que, apesar de o texto ser inacabado e aberto a mais de uma interpretação, nem tudo pode ser inferido a partir dele. As autoras analisaram os erros apresentados por um grupo de crianças com dificuldades na compreensão de textos em duas situações de leitura. Dentre os tipos de erros encontrados, Spinillo e Hodges (2012) destacaram os momentos em que a criança integra informação intratextual e extratextual; porém esta integração gera uma extrapolação e distorção que resultam em uma compreensão não autorizada pelo texto. Isso significa que o leitor chega a considerar informações intratextuais e extratextuais, num processo de construção de sentidos que envolve o estabelecimento de inferências. Entretanto, o conhecimento de mundo que foi acionado pela base textual não é uma informação adequada para justificar a construção de determinada inferência.

Na tirinha lida na primeira sessão, o personagem Pudim observa que Armandinho havia tirado um dez na prova e, então, desconfia que ele tenha colado. Uma das questões complementares foi: vocês acham que Pudim considerava Armandinho inteligente? A5 respondeu:

A5: Sim, porque ele era amigo dele. A minha prima, que não é daqui da escola, ela é de Lajeado, ela acha que eu sou inteligente porque eu sou amiga dela. E também, ela disse pra mim que ela já pediu isso pra amiga dela porque a amiga dela nunca tinha tirado um dez na prova. E daí ela pediu: “Tu colou?” E a amiga da minha prima disse que não. E a minha prima acreditou porque ela era amiga dessa menina.

Prof: Então você acha que, sendo amigo, deve achar o colega inteligente?

A5: Às vezes sim, às vezes não...

A experiência de A5 a partir das vivências com sua prima levaram-na a tirar conclusões que não são referendadas pelo texto. O leitor atento, ao ler a tirinha, percebe que Pudim estava desconfiado da capacidade de Armandinho quando questiona: “Um dez? Fala a verdade, você colou na prova”. Quando faz esse comentário, Pudim dá a entender que não acredita que seu amigo seja inteligente o suficiente para sair-se bem na prova, a não ser que cole as respostas. A5 desconsiderou as pistas que o texto apresentava e baseou seu raciocínio apenas na experiência que teve com sua prima. Em sua justificativa, percebemos que as duas são muito amigas e, pelo fato de confiarem uma na outra, devem esperar o melhor de cada uma. Armandinho e Pudim também são amigos, então, por analogia, não deve haver desconfiança entre eles. A5 parece acreditar que amigos sempre confiam uns nos outros e essa crença acaba impedindo que ela compreenda a verdadeira intenção do personagem Pudim. Como vimos na seção 1.3.2, ao contestar o texto, A5 realiza um nível de leitura que fica na zona do horizonte indevido (MARCUSCHI, 2008).

Durante o início da discussão sobre o poema “Sementes”, da segunda sessão, também destacamos um exemplo em que o conhecimento de mundo limitou a compreensão do texto. Após lerem o poema e responderem as questões escritas individualmente, a professora questiona a turma sobre o título do texto “Sementes”. Na fala de algumas crianças percebemos uma confusão entre o uso de “dente de leite” e “copo de leite”:

Prof: Vamos começar, vocês podem consultar o texto quando precisarem, ok? Conversamos sobre o título, não é? Qual era o título, mesmo?

Todos: Sementes.

Prof: E eu fiz uma pergunta pra vocês: “De que tipo de sementes vocês acham que o texto fala?”, lembram? E agora, depois de lermos o texto? Quem sabe dizer de que tipo de sementes o texto fala?

A5: De dente de leite ou copo de leite?

Prof: Explique pra gente o que você entendeu que é dente de leite ou copo de leite.

A5: Eu sei o que é copo de leite porque a minha vó tem lá na casa dela. É uma flor que é branca e dentro tem uma coisa assim amarela.

Prof: E você acha que nesse poema estamos falando de sementes dessa flor?

A5: Acho que sim.

Prof: Tem alguma coisa aqui dentro do poema que te fez pensar nisso?

A5: Não.

A7: Acho que tá falando de sementes de... é que tem uma planta que tem leite dentro, que quando corta ela, sai leite.

Prof: E o que fez você pensar que estamos falando dessa planta nesse poema?

A7: Porque fala que vai plantar uma semente no fundo do jardim da vó.

Prof: E então você deduziu que da semente ia nascer uma plantinha parecida com essa que tem leite dentro?

A7: Sim.

Tanto A5 quanto A7 não compreenderam a ideia principal do poema, que é comparar os dentes de leite que caem a sementes que poderiam, na imaginação da criança, vir a dar origem a uma árvore que produzisse novos frutos (novos dentes de leite). A5 e A7 confundiram “dentes de leite” com a flor chamada “copo de leite”, ou com uma planta que, quando cortada, faz verter uma espécie de látex que se assemelha ao leite. Provavelmente, a associação com o jardim da avó tenha contribuído para a conclusão. Nos dois casos, os dados do texto levaram os alunos a inferirem conclusões que contrariam a ideia principal do poema. Quando A5 é questionado se havia alguma parte do poema que o havia feito pensar daquela forma, o aluno respondeu de forma negativa, o que nos leva a sugerir que sua leitura não tenha sido profunda o suficiente para compreender a mensagem que o texto realmente pretendia transmitir. Igualmente, para A7, as sementes que seriam plantadas no fundo do jardim da avó seriam sementes de uma planta que produz leite. O aluno conhece a planta por, provavelmente, já ter visto no jardim da avó, e essa lembrança acaba fazendo com que ele ignore as pistas que o texto apresenta.

iii) Conhecimento de mundo ativado de forma correta, dando origem a diferentes interpretações.

Já assumimos, neste trabalho, a importância do conhecimento prévio na criação do modelo mental do leitor. Recuperar as informações presentes no conhecimento prévio e integrá-las à base textual são atividades bem complexas. Delas depende a compreensão leitora. Coscarelli (1999) prevê que, a partir da experiência do leitor, as ligações entre cada elemento podem diferir, a depender do esquema mental ativado. O mesmo texto pode, então, permitir mais de uma interpretação para diferentes leitores. Ou, até mesmo, diferentes interpretações para o mesmo leitor, em momentos distintos da vida.

Durante as sessões de intervenção, uma ocasião em especial trouxe à tona a possibilidade de aceitarmos mais de uma interpretação para o texto lido. Na sessão 3, a ativação de diferentes vivências das crianças fez com que pudéssemos considerar que, na piada em que os alunos deviam preencher o nome do autor do telefonema para a delegacia, dentre as opções de resposta, tanto o rato como o papagaio fossem aceitos.

A defesa de cada ponto de vista causou certa polêmica. Parte dos alunos acreditava que o papagaio era quem falava ao telefone. Como justificativa, usaram os seguintes argumentos:

A7: Porque o papagaio sabe falar e o gato também gosta de comer papagaio;

...

A4: Por causa que papagaio fala e rato, não;

...

A13: Eu achei que era o papagaio porque eu já tentei botar o meu papagaio com um gato e não deu muito certo.

Ressaltamos a presença do conhecimento de mundo das crianças como base para a construção dessa inferência. Os argumentos “papagaio fala, então poderia conversar no telefone” e “gato gosta de comer papagaio, portanto essa ave tem medo de gato e poderia ter feito este telefonema para pedir ajuda” estão intrinsecamente ligados às vivências dos alunos.

Um grupo um pouco maior de alunos defendia a opção “rato” como adequada para preencher a lacuna da piada. Esses alunos afirmaram:

A15: Eu acho que o gato gosta de comer rato. E quando ali tá falando “É caso de vida ou morte!”, eu acho que é o rato que tá falando.

...

A5: Mas o rato também podia falar.

A8: Na imaginação.

...

A18: Eu pensei naquela hora que ele falava “Socorro, socorro, venha rápido, um gato acaba de entrar em minha casa”. E ele disse “É caso de vida ou morte” Então, eu pensei: Mas será que um gato pode matar uma pessoa? Ou uma criança? E daí, eu pensei: Só pode ser o rato. Porque se o gato gosta de comer rato, só pode ser o rato.

...

A5: Mas o gato gosta mais de comer rato do que papagaio.

...

A3: Eu escolhi o rato porque o rato tá correndo sempre pelo chão, e o papagaio tá pendurado na gaiola.

Analisando as falas acima, percebemos que, novamente, fatos que não estão escritos, que vêm do mundo, são integrados ao texto para que a compreensão seja efetiva. As crianças mencionam informações como: “gato gosta de comer rato”; “como o texto é produto da imaginação de um autor, rato pode falar”; “gato gosta mais de rato do que de papagaio”; “rato é o escolhido, pois está mais ao alcance do gato, vive no chão. O papagaio, ao contrário, está protegido no alto de sua gaiola”.

Os conhecimentos de cada criança ativaram-se em esquemas mentais distintos. O próprio texto permitiu que as duas opções (rato ou papagaio) fossem aceitas, a depender do ponto de vista adotado. As duas interpretações, alimentadas pelos diferentes esquemas ativados pelos alunos do GE, são, portanto, possíveis. Além disso, provocaram uma discussão interessante e proporcionaram às crianças uma oportunidade de sustentarem seu ponto de vista, o que tornou a aula mais rica de contribuições.

Os diálogos analisados neste item contemplaram o uso do conhecimento de mundo na construção de inferências. Dentre as formas como as crianças utilizaram esse conhecimento,

enfaticamente a ativação correta do conhecimento de mundo de modo a contribuir para a compreensão; a sua ativação indevida; e a ativação correta, dando origem a diferentes interpretações.

3.3.2.2 Aprendendo juntos em momentos de discussão e interação

Consciente do trabalho no ensino da leitura que é realizado ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Flôres (2016) faz algumas recomendações aos professores alfabetizadores. A autora acredita que as estratégias de ensino devam ser diversificadas. O professor precisa ler para seus alunos e, sobretudo, conversar sobre a leitura feita. Nesses momentos, em que a expressão oral é valorizada, as crianças aprendem a organizar sua fala e a formular conclusões. Falar sobre o modo como cada um entendeu o texto é uma forma de valorizar o pensamento do aluno, já que “a comparação das respostas dadas pelo grupo de pares vai-lhes dar o que pensar, sem que o professor assuma sozinho o papel de censor e organizador de tudo” (FLÔRES, 2016, p. 153). Assumindo um diálogo produtivo com seus alunos, o professor possibilita que a criança amadureça algumas funções que estão presentes nela em estado embrionário (VIGOTSKI, 2007). Se hoje, sozinho, o aluno ainda não é capaz de ler e acionar os conhecimentos prévios para a compreensão de cada trecho, a interação com o professor e colegas será primordial para despertar essa habilidade. A ação dos colegas e do professor constitui, dessa forma, o que chamamos de *scaffolding* (ver seção 1.4.2).

Nesse processo de constante mediação, Spinillo (2013) assume que a explicitação verbal feita pelos alunos transforma as atividades linguísticas e cognitivas em atividades metalinguísticas e metacognitivas. Essa autora explica que, quando falam sobre o modo como integraram informações intratextuais entre si e informações intratextuais e o seu conhecimento de mundo, as crianças realizam uma atividade metalinguística, pois tomam o texto como objeto de reflexão. Também realizam uma atividade metacognitiva, ao tornar consciente seu próprio pensamento do processo inferencial. E acrescenta:

Da mesma forma que é importante colocar os fonemas em evidência com o objetivo de levar o leitor iniciante a refletir sobre a relação grafema-fonema, é igualmente importante colocar o texto em evidência para que o leitor, debruçando-se sobre as passagens do texto [...], seja capaz de tomar consciência de seu processo inferencial (SPINILLO, 2013, p. 150).

Sob a ótica da autora, nenhuma prática alfabetizadora deveria desconsiderar esses preceitos. O tratamento didático que deve ser conferido à leitura e compreensão de textos tem a sala de aula como um dos seus únicos contextos sociais. Ter consciência disso acaba por

tornar ainda mais relevante nossa tarefa diária de alfabetizar e mediar reflexões acerca da linguagem escrita. Desde a concepção da metodologia de trabalho que nortearia as intervenções com o grupo experimental, tínhamos em mente as ideias preconizadas por Spinillo (2013) e Vigotski (2007) acerca da importância da interação e da reflexão sobre o processo inferencial.

Na primeira sessão, em que o grupo refletia sobre a leitura de uma tirinha de Armandinho, destacamos um trecho da transcrição no qual a fala de um complementou a fala do outro, contribuindo para a construção coletiva de uma conclusão:

Prof: Quando o Armandinho diz “Eu até tinha, mas abriu na mochila”, o que o Armandinho tinha?

A17: Um monte de papel colado?

Prof: Olha bem, ele disse: “eu até tinha, mas abriu na mochila”, que será que ele tinha e que abriu na mochila?

A17: Cola?

Prof: Como você sabe que é a cola?

A17: Porque nos quadrinhos da frente ele fala da cola.

Prof: Tem mais alguma coisa que ajudou você a responder além dos quadrinhos da frente? Tem mais alguma coisa além do que está escrito?

A17: (faz sinal negativo com a cabeça)

A5: O desenho me ajudou.

Prof: De que forma que o desenho te ajudou a responder?

A5: Olha, ele diz “eu até tinha”, ele, decerto, tinha cola abrida na mochila.

Todos: ABERTA! (colegas corrigem a palavra dita por A5)

A5: É, aberta, ele mostrou a cola aberta na mochila pro Pudim.

Prof: Então, quando ele diz: “eu até tinha..” ele quis dizer que ele tinha o quê?

A5: Cola.

Prof: A17 explicou que entendeu que era “cola” olhando para os outros quadrinhos (parte escrita) e A5 acrescentou que olhando pro desenho a gente também nota que o que ele tinha era cola que grudou. Ok!

Notamos que os questionamentos da professora direcionaram a conversa, sem impor uma conclusão. Quando pergunta: “Como você sabe que é a cola?”, “Tem mais alguma coisa que ajudou você a responder?”, “De que forma que o desenho te ajudou a responder?” a pesquisadora oportuniza que o aluno reflita sobre suas afirmações e refaça o caminho que precisou trilhar para a construção da inferência. O primeiro aluno (A17) considerou que o que havia aberto na mochila tinha sido a cola com base no que lera nos outros quadrinhos. De fato, no quadrinho anterior, Armandinho diz: “Eu nem tenho cola”. E complementa: “Eu até tinha... mas abriu na mochila!”. A leitura das falas de Armandinho possibilitou que A17 realizasse uma inferência intratextual e deduzisse que o que o personagem tinha era a cola. A5 complementa a reflexão de A17 acrescentando que as imagens da tirinha também mostram que Armandinho tinha cola. No último quadrinho, Armandinho mostra a Pudim que, dentro

de sua mochila, havia papéis grudados pelo fato de sua cola ter vazado. As contribuições de A17 e A5 acabam se completando, uma vez que tanto as falas quanto as imagens são base para a compreensão da pergunta feita pela pesquisadora. O comentário final da professora, ao descrever as ideias defendidas pelos dois alunos, retomou a conclusão do grupo e, seguramente, favoreceu a organização do pensamento do leitor iniciante.

Em outro momento, quando conversavam sobre as características do gênero textual fábula, texto trabalhado na última sessão, um dos alunos lembra que é comum a presença da moral nos finais das fábulas:

A17: Tem a moral da história.

Prof: O que é a moral da história?

A17: É tipo uma história que tem alguma moral.

Prof: Mas, o que é uma moral?

A17: (Faz sinal que não sabe explicar)

A11: É uma lição que se aprende quando se lê a fábula.

Prof: Muito bem. É uma lição, um ensinamento que tiramos da história.

A17 sabe que a moral existe em uma fábula. Provavelmente, seria capaz de reconhecê-la em um texto, mas é incapaz de pensar em uma definição de forma autônoma. A capacidade de falar sobre esse conceito está em sua zona de desenvolvimento proximal, não na zona real. A interferência de A11 é positiva, pois concretiza a ideia que A17 ainda não consegue construir sozinho.

Nem sempre o apoio dos colegas foi efetivo. Destacamos um momento no qual um aluno mostrou não realizar a inferência correta, apesar da tentativa do grupo em esclarecer o assunto. Uma das perguntas da sessão 3, após a leitura da piada, era qual título mais combinava com o texto, “Acidente”, “Um trote” ou “Emergência”. Os alunos eram convidados a explicar o motivo de sua escolha:

A11: Eu escolhi “trote”.

Prof: Por que você escolheu essa?

A11: (Sacode os ombros dando a entender que não sabe).

A16: Trote é quando uma pessoa tá enganando a outra, falando pelo telefone.

A2: Eu e o meu irmão, a gente já fez trote. E os meus amigos também. Uma vez, eu e meu irmão e os amigos do meu irmão, a gente tava fazendo um trote pra um amigo do meu irmão.

Prof: E o que vocês fizeram?

A2: Tu pega o telefone e liga pra uma pessoa, fala com uma voz diferente, ou fala alguma coisa diferente pra outra pessoa não te reconhecer, pra enganar ela.

...

A5: Meu irmão não faz assim, ele faz de outro jeito. Ele liga e desliga na hora.

Prof: A11 escolheu “trote” como título dessa piada. Será que combina mesmo com essa piada, A11?

A11: (hesita)

Prof: Será que o papagaio ou o rato estariam tentando enganar o policial?

A11: Não sei.

Prof: Ou era realmente um pedido de socorro?

A11: Eu acho que ele tava enganando o policial.

As pistas do texto levavam o leitor a entender que o melhor título era “Emergência”. Em princípio, A11 pareceu não entender o significado da palavra contida na opção da resposta que escolheu. Logo que foi questionado pelo motivo que o levava a optar pela opção “trote”, A11 não soube explicar. Os colegas, então, assumiram os turnos de fala, tentando exemplificar os contextos em que a palavra “trote” já aparecera em sua vida diária: “uma pessoa que tá enganando a outra, pelo telefone”, “tu pega o telefone (...) fala com uma voz diferente”, “ele liga e desliga na hora”. Concluíram, então, que o intuito de quem passa um trote é de enganar alguém. A professora voltou a se dirigir a A11 e questionou se esse título realmente combinava com a piada, se o personagem estaria tentando enganar o policial. A11 hesitou, mas acabou confirmando sua primeira hipótese: o título deveria ser “Um trote”, pois o personagem estava mesmo enganando o policial, inferência que não é autorizada pelo texto. Neste caso, concluímos que a contribuição dos parceiros de turma pouco interferiu na compreensão de A11.

Percebemos, nesta seção, que o apoio dos colegas e da professora, através de exemplos e de questionamentos, foi, na maioria das vezes, positivo. A fala de um complementando a fala do outro muito provavelmente tornou mais complexo o pensamento inferencial dos alunos do grupo.

3.3.2.3 Previsão e formulação de hipóteses

Enquanto lemos, formulamos hipóteses, que vão sendo confirmadas ou refutadas ao longo do texto. Nesse processo, partimos de alguns aspectos (ilustrações, título, estrutura, etc) e os integramos à bagagem cultural que levamos conosco, às nossas experiências. Nas sessões de intervenção, a contextualização era o momento em especial que destinávamos à previsão e formulação de hipóteses. Ela acontecia no momento da pré-leitura (SCLIAR-CABRAL, 2013). A pré-leitura, conforme afirma Scliar-Cabral (2013), determina a seleção do esquema mental, que ficará ativado na memória de trabalho, para elaboração do sentido adequado às palavras do texto.

Solé (1998) destaca a importância da previsão como uma etapa anterior à leitura. Ao pensar sobre o texto que virá, a criança se torna protagonista, transforma a leitura em algo seu. Além disso, continua Solé (1998), o leitor iniciante aprende que suas contribuições são

necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões.

Ao prever o que poderia acontecer na trama, o leitor formula hipóteses, preenche lacunas, favorecendo a construção do processo inferencial. Na segunda sessão, a professora conduziu os alunos em uma tarefa de previsão sobre o assunto do texto, a partir da informação presente no título (sementes):

Prof: Quem tem alguma ideia de que tipo de sementes o texto vai falar?

A14: De feijão, arroz, de girassol, de margarida.

Prof: Você está falando de sementes que existem pra plantar vegetais.

A12: Árvores.

Prof: Vocês ouviram o que A14 disse? Ele falou vários exemplos de plantas que nascem a partir de sementes.

A13: Sementes de maçã.

Prof: Você quer dizer as sementes que estão dentro da fruta?

A13: É.

A18: Agora eu lembrei de um poema que eu vi um dia, não sei se era bem um poema. Tinha numa revista. Eu me interessei muito. Lá, eu olhei e tava escrito o título e o poema embaixo. Se chamava “Planta”. Foi bem legal. Era de rimas.

Prof: E falava de sementes como essas que A14 citou?

A18: É... falava da vida um pouco... e também de sementes.

Prof: Certo. Agora, cada um de vocês vai receber o poema. Pensem no que a gente conversou sobre o que é um poema e sobre o que a gente imagina de que tipos de sementes estão aqui no texto. Será que alguém acertou o tipo de sementes que é tratado no texto? Leiam em silêncio, cada um no seu texto, combinado?

De acordo com que expõe Solé (1998), prever o conteúdo do texto não é uma tarefa simples. Pressupõe correr riscos, sem temer a possibilidade de expor uma ideia que será descartada futuramente. O fato de nosso trabalho ter sido realizado em um ambiente familiar, conhecido, facilitou a desinibição das crianças. É interessante notar que as hipóteses levantadas pelo grupo foram ideias bem coerentes com o título apresentado. No geral, citaram sementes de flores, frutas, plantas em geral. Não houve resposta que fosse considerada absurda se comparada ao título.

O papel da professora na condução das previsões deve ser ressaltado. Sem rejeitar contribuições, incentivou os alunos a falar quais gatilhos dispararam em sua imaginação a partir da informação disponibilizada. Assim, ativaram seu conhecimento de mundo (os tipos de sementes de plantas que conhecem), suas experiências (leitura de um texto anterior com temática semelhante), elementos tão necessários à compreensão. Tudo isso sem deixar de considerar o texto. Ao final de sua fala, a professora apresentou o poema e convidou a turma a verificar se “alguém acertou o tipo de sementes que é tratado no texto”. Primeiro, a professora induziu os alunos a pensar livremente, prevendo o que poderiam encontrar pela

frente. Em seguida, direcionou a atenção dos alunos para o texto com o objetivo de verificar suas hipóteses, dando significância à atividade que as crianças iriam realizar (SOLÉ, 1998). Fica claro, então, que a intenção da pesquisadora foi desde o início mostrar aos alunos que aquelas previsões eram apenas hipóteses e que, por fim, deveriam compará-las com as ideias que o texto trazia, confirmando ou refutando cada uma.

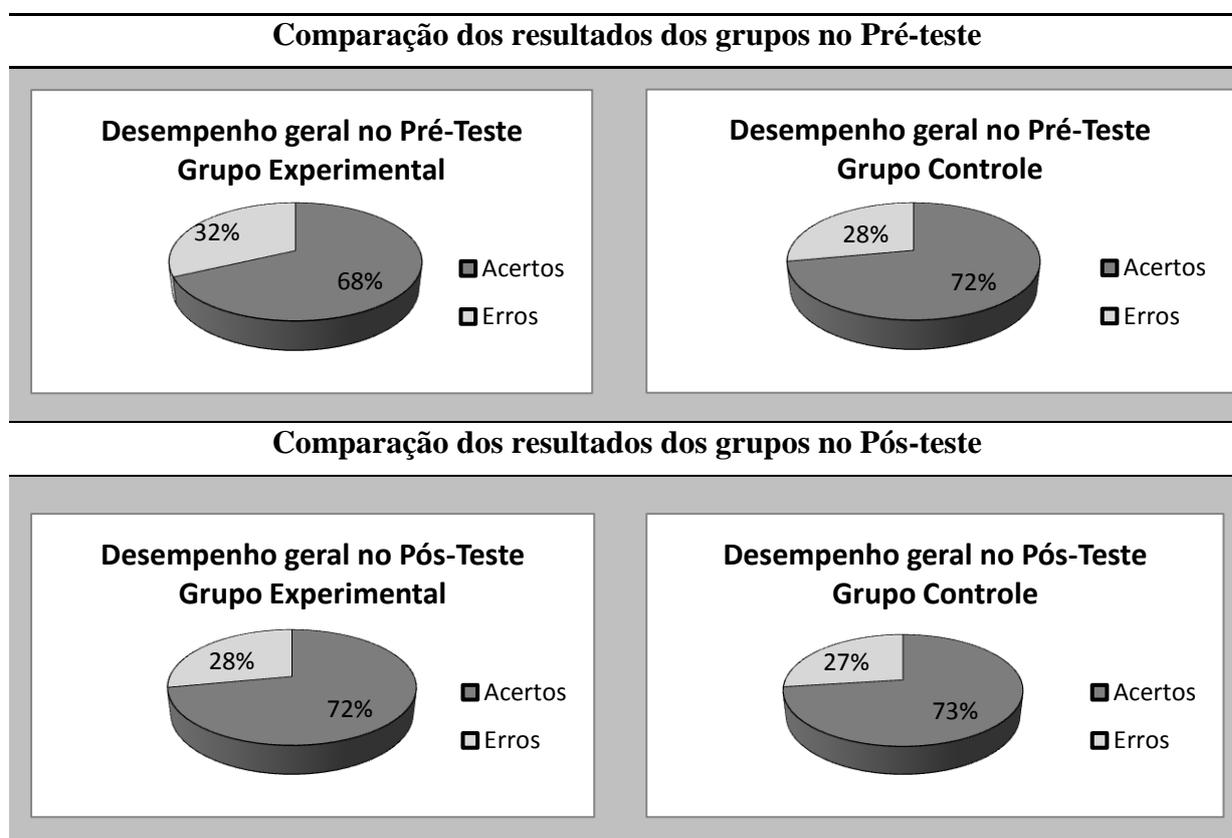
Percebemos que a atividade de prever e formular de hipóteses, desenvolvida com as crianças da amostra, foi importante para valorizar o pensamento do leitor e motivá-lo a mobilizar os esquemas que seriam úteis à compreensão. Longe de parecer uma atividade mecânica que faz pouco sentido para a criança, a leitura mostrou ser uma forma de comparar e confirmar hipóteses previamente articuladas.

3.4 Pós-Teste

Uma semana após o término das sessões de intervenção realizadas com o grupo experimental, foi aplicado o pós-teste para os alunos dos dois grupos participantes da pesquisa. De forma individual, as crianças responderam a 12 questões de múltipla escolha, as mesmas perguntas que estiveram presentes no Pré-teste. Optamos por aplicar o mesmo teste com o objetivo de observar a possível melhora na elaboração de inferências do grupo que recebeu as intervenções coletivas.

A tabela 5 compara o desempenho dos grupos nos testes. Conforme já havíamos constatado, no pré-teste, os alunos do GC tinham apresentado desempenho relativamente melhor que o GE. Ao compararmos os resultados do pós-teste, é possível perceber que o grupo controle manteve desempenho um pouco superior. Entretanto, a melhora no desempenho dos alunos foi maior entre aqueles do grupo experimental. Entre a porcentagem de acertos, o GE passou de 68% para 72%, enquanto no GC, a média de acertos passou de 72% para 73%. Concluimos, então, que, embora de modo pouco expressivo, os alunos do GE apresentaram evolução de sua capacidade de ler e produzir inferências.

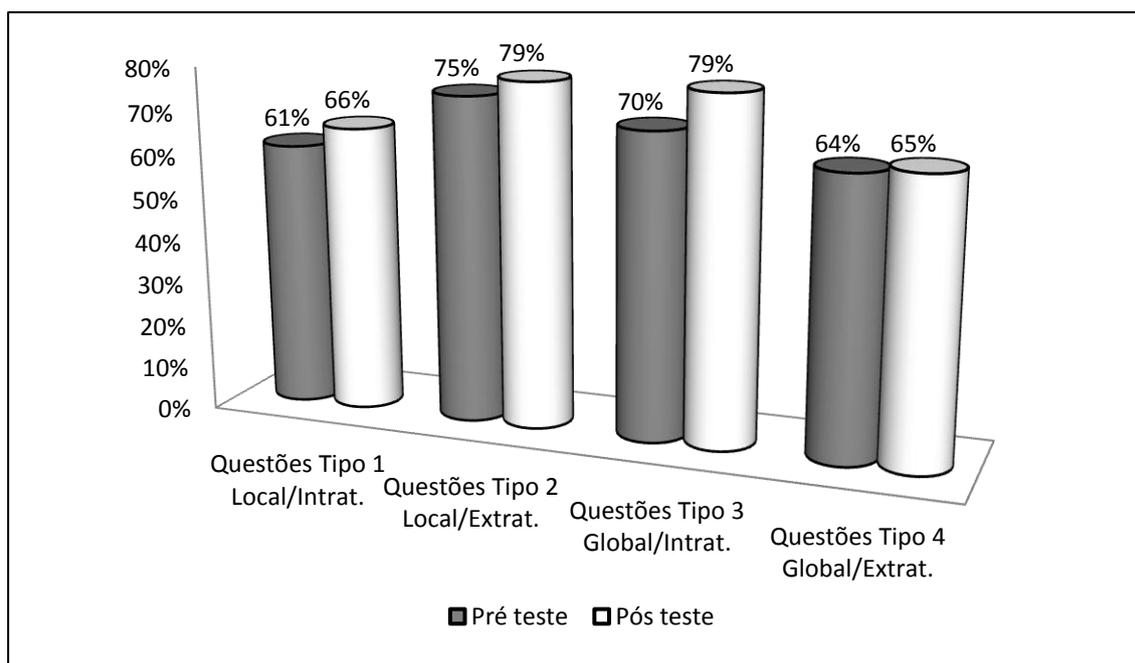
Tabela 5 - Comparação dos resultados dos grupos experimental e controle no pré e pós-teste



Fonte: elaboração da pesquisadora

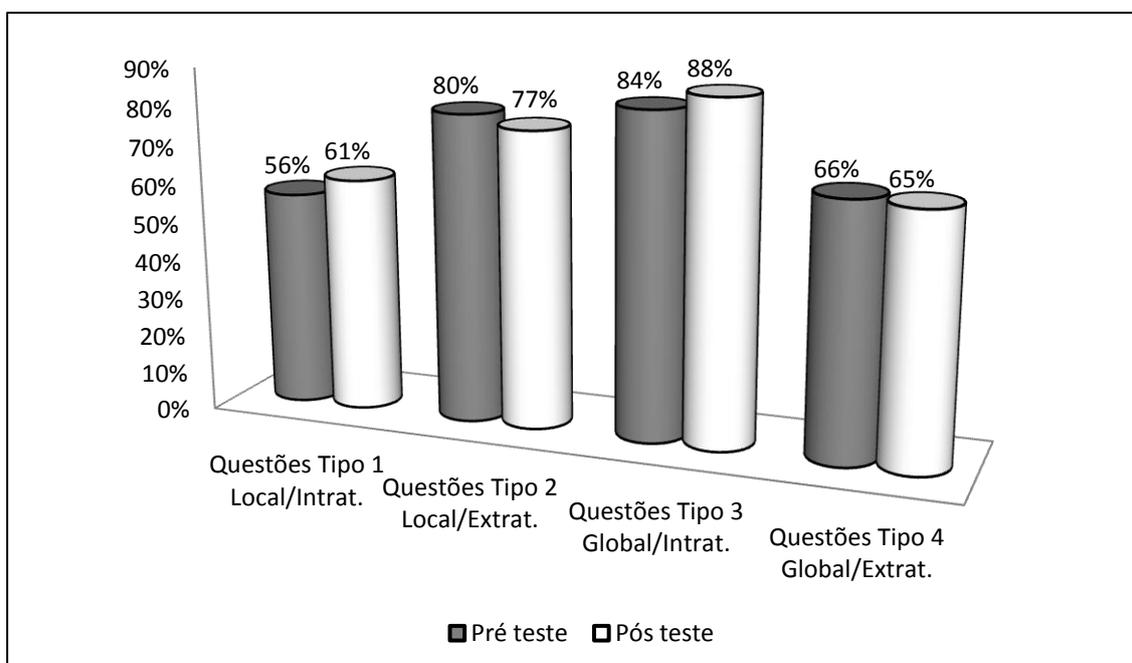
Além de comparar resultados gerais, confrontamos a performance apresentada nos dois testes. Os gráficos 6 e 7 especificam os tipos de inferências e o percentual de acertos dos alunos.

Gráfico 6 - Comparação da porcentagem de acertos dos alunos do grupo experimental no pré e pós-teste, com a divisão de questões por tipos de inferência



Fonte: elaboração da pesquisadora

Gráfico 7 - Comparação da porcentagem de acertos dos alunos do grupo controle no Pré e Pós teste, com a divisão de questões por tipos de inferência



Fonte: elaboração da pesquisadora

Assim como fizemos no pré-teste, detalhamos o desempenho dos alunos nos quatro tipos de questões que compunham o pós-teste. Os 18 alunos do GE responderam a 3 perguntas de cada tipo de inferência, totalizando 54 questões. Já no GC, formado por 19 alunos, foram 57 questões por tipo de inferência. Nas tabelas 6 e 7, informamos o número e a porcentagem de acertos dos dois grupos.

Tabela 6 - Desempenho dos alunos do Grupo Experimental no pós-teste

Pós-Teste – Grupo Experimental				
	Questões Tipo 1 Local/Intratext.	Questões Tipo 2 Local/Extratext.	Questões Tipo 3 Global Intratext.	Questões Tipo 4 Global Extratext.
Total de questões	54	54	54	54
Total de acertos	36	43	43	35
Média de acertos	66%	79%	79%	65%
Média total de acertos do GE 72%				

Fonte: elaboração da pesquisadora

Tabela 7 - Desempenho dos alunos do Grupo Controle no pós-teste

Pós-Teste – Grupo Controle				
	Questões Tipo 1 Local/Intratext.	Questões Tipo 2 Local/Extratext.	Questões Tipo 3 Global Intratext.	Questões Tipo 4 Global Extratext.
Total de questões	57	57	57	57
Total de acertos	35	44	50	37
Média de acertos	61%	77%	88%	65%
Média total de acertos do GC 73%				

Fonte: elaboração da pesquisadora

A partir da análise dos resultados do pós-teste, notamos que os alunos do GE conseguiram elevar seu desempenho nos quatro tipos de inferências. Ainda que não seja uma diferença notável, o GE progrediu em quatro pontos percentuais sua média total de acertos, enquanto o GC aumentou apenas 1%. Salientamos a menor quantidade de acertos entre os sujeitos dos dois grupos nas questões de tipo 1 e 4. Nesses dois tipos, havia a presença de dois textos com extensão relativamente maior se comparada aos textos das outras questões. A

quantidade maior de informações pode ter confundido os leitores menos hábeis, dificultando a seleção das ideias que efetivamente iriam contribuir para a compreensão da inferência.

4 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo principal deste trabalho foi investigar as atividades cognitivas envolvidas na leitura e produção de inferências. Nosso foco foi estudar como o leitor iniciante, especificamente alunos do final do ciclo de alfabetização, compreende o que lê a partir do pensamento inferencial. O referencial teórico abordado enfatizou o caminho cognitivo traçado pela criança, desde sua interação com a leitura partilhada, até o momento em que começa a ter contato com o texto, que aprende a decodificar e a atribuir significado aos traços que identifica. Destacamos que, para a criação do modelo mental, que integra informações do texto ao conhecimento prévio, resultando na compreensão, é preciso que inferências sejam produzidas.

Durante a elaboração do projeto que daria origem a esta pesquisa, partimos de algumas hipóteses de estudo e, por meio da pesquisa bibliográfica e experimental, buscamos pesquisar e verificar cada uma.

Hipótese 1: A atividade de intervenção coletiva, mediada pelo professor, dá condições para a melhoria no desempenho em compreensão e interpretação de textos e permite a construção coletiva de estratégias de leitura, tais como a produção de inferências. Assim, esperamos que o grupo que participou da intervenção coletiva apresente melhor desempenho.

A opção pela condução coletiva do trabalho foi um desafio. Sabíamos que a coleta das contribuições dos alunos poderia ser trabalhosa, pois as crianças estariam reunidas em grupo. As perguntas não eram individuais, como numa situação de protocolo verbal; assim, temíamos a pouca participação do grupo. Por mais que fossem alertadas sobre o respeito aos turnos de fala, havia o risco de as crianças falarem ao mesmo tempo e, no fim, pouco do que haviam exposto pudesse ser aproveitado. Por outro lado, contávamos com a experiência da pesquisadora, professora titular da turma, que já conhecia os alunos e mantinha uma sistemática de trabalho que propunha a interação e discussão sobre o texto como prática desde o início do ano.

A partir da análise das falas que surgiram das sessões de intervenção, vimos quão ricas foram as manifestações dos alunos. A construção coletiva de estratégias de leitura, monitorada pelo professor, pode ser um caminho para tornar essa atividade consciente e prazerosa. Além disso, se compararmos à aplicação de protocolos individuais, pode ser mais

facilmente reproduzida nas salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização, pelo professor da turma.

Quanto à efetiva melhora em leitura e pensamento inferencial, os dados coletados no pós-teste mostram que o GE evoluiu em seu desempenho. Limitamos o número de sessões a apenas quatro encontros, devido ao tempo restrito possível à realização desta pesquisa. Para estudos futuros, acreditamos que um número superior de sessões de intervenção poderia resultar em maiores mudanças no comportamento leitor.

Hipótese 2: Leitores iniciantes, que estão concluindo o ciclo de alfabetização, são capazes de reconhecer se compreenderam o texto lido e de tomar decisões com vistas à melhora da compreensão.

É objetivo de todo professor alfabetizador que seus alunos sejam capazes de ler de forma autônoma, que aprendam a reconhecer se compreenderam o que leram ou se precisam reler algum segmento para retomar alguma ideia, por exemplo. Solé (1998) considera que formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos, de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecendo relações entre o que leem e o que faz parte de seu acervo pessoal. Leffa (1996) complementa que o leitor eficiente sabe o que fazer quando está tendo problemas com o texto e reconhece qual tarefa é necessária para resolver o problema.

Além da ação pedagógica do professor na escola, que pode favorecer a capacidade reflexiva do leitor, Leffa (1996) chama atenção para o fato de que há componentes psicogenéticos que influenciam na capacidade de refletir sobre a compreensão. Em uma pesquisa, por ele citada, em que crianças deviam responder a perguntas que continham situações ambíguas, os pesquisadores constataram que crianças menores não entendiam a mensagem, pois não se davam conta de sua incompreensão, não percebiam a ambiguidade da pergunta. Entre as conclusões do estudo, está a ideia de que a habilidade metacognitiva desenvolve-se com a idade, podendo começar talvez a partir dos quatro anos, mas desenvolve-se definitivamente ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Leffa conclui, então, que a capacidade de reflexão deve desenvolver-se naturalmente, acompanhando o crescimento do indivíduo. Pode, no entanto, ser potencializada pela ação pedagógica na escola.

Uma pergunta que se colocava no início deste estudo era: seriam nossos sujeitos capazes de tornar sua compreensão leitora uma atividade consciente? Destacamos um exemplo positivo ocorrido na terceira sessão de intervenção. O assunto em discussão era a

escolha do animal que poderia ter feito um telefonema para o policial, na piada que tinha sido lida. A partir do questionamento da professora, A4 descreve como compreendeu este trecho:

Prof: Eu observei que, quando você estava respondendo, primeiro você colocou uma resposta, depois você trocou para papagaio. Por que você trocou?

A4: Por causa que papagaio fala e rato, não.

Prof: Então, sua primeira resposta era rato?

A4: Sim.

De início, A4 pensara que a melhor opção para a lacuna da piada fosse “rato”. Em seguida, provavelmente, quando relera a piada, ativando o conhecimento de mundo que tem sobre as opções de resposta, deu-se conta de que “papagaio” era a resposta mais pertinente. Quando questionado pela professora, A4 soube relatar o motivo que o fizera mudar de ideia. Neste exemplo, percebemos que a criança foi capaz de monitorar sua compreensão de forma autônoma, reavaliou sua primeira hipótese e, ainda, soube explicar o motivo que a fizera mudar de opinião.

Ainda que possamos destacar momentos semelhantes ao que foi descrito há pouco, em que a criança reconhece sua incompreensão e retoma seu raciocínio de forma individual e autônoma, foram mais frequentes as oportunidades em que, através da interação, os alunos puderam refletir sobre o que haviam compreendido. Ao que parece, alunos do final do ciclo de alfabetização ainda necessitam da monitoria do professor e da contribuição dos colegas para rever conclusões que formularam sobre o texto. No exemplo que se segue, a ação da professora, questionando e incentivando a releitura do trecho em questão, foi decisiva para a compreensão:

A5: Eu escolhi o último texto.

Prof: Por que você descartou o primeiro e o segundo?

A5: No primeiro, (aluna lê no texto) “obrigada pela sede, uma formiga desceu até um riacho”.

Prof: O que você acha que não está de acordo nessa parte?

A5: É que ela (a formiga) não tava com sede.

Prof: Você acha que ela não estava com sede? Vamos ver o que dizia a primeira linha do texto. Leia para nós:

A5: (Aluna lê) “Uma formiga que estava sedenta... ah, tá! (aluna ri e se dá conta que “sedenta” quer dizer que ela tinha sede, sim).

Prof: Então, essa primeira parte, combina ou não com a fábula da formiga e da pomba?

A5: Combina.

Nesse trecho da conversa, que aconteceu na última sessão com o GE, A5 precisava explicar por que motivo havia descartado a primeira paráfrase apresentada, em relação à fábula “A formiga e a pomba”. Sozinho, A5 não percebeu que havia deixado de considerar a

palavra “sedenta” da fábula original. A partir da orientação da professora, leu o trecho novamente e, então, compreendeu.

Por fim, houve crianças que não foram capazes de reconhecer sua incompreensão, nem agiram para mudar o curso de seu raciocínio. Na primeira sessão, a discussão girava em torno do sentido da palavra “cola”, que ora referia-se a “grudar objetos” ora a “copiar respostas em um teste”.

Prof: Mas tem outro personagem na tirinha que está falando de um outro tipo de cola.

A7: O Pudim?

Prof: Sim, de que tipo de cola ele está falando?

A7: De cola de “colar” coisas, de colar papel.

Prof: De colar papel também? Como você percebeu que o Pudim também está falando de cola de colar papel?

A7: Porque... (aluno permanece um tempo em silêncio.)

Prof: Não sabe por quê?

A7: (aluno faz sinal negativo com a cabeça)

A6: Eu sei. Porque ele tava dizendo de cola que tinha alguma coisa em algum lugar com respostas da prova.

A5: É, um papelzinho.

A7 não reconheceu que o personagem Pudim falava de “cola” no sentido de “copiar respostas”. A professora tentou ajudar, incentivando-o a explicar seu ponto de vista. O aluno hesitou, não conseguiu explicar o que pensara anteriormente e não reorganizou seu pensamento para retomar elementos que foram desconsiderados durante a leitura. Os colegas intervieram, apresentando suas justificativas.

Pelos exemplos que apresentamos, entendemos que nossos leitores iniciantes nem sempre reconheceram se compreenderam o texto lido, o que dificultou a tomada de decisões para a melhora da compreensão. A conclusão a que chegamos é que, para esses leitores, a monitoria do professor e a participação dos colegas são fatores importantes para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre seu próprio pensamento.

Hipótese 3: A negociação de opiniões entre os alunos, com a mediação do professor, pode ser relevante, especialmente, quando o conhecimento de mundo que é ativado pelo leitor no momento da leitura não é mobilizado de forma adequada, através de conclusões que contestam o texto, caindo na área do horizonte problemático, indevido de compreensão. Ouvir a opinião de um colega que compreendeu de forma diferente um texto pode levar o leitor a reformular suas hipóteses.

Um dos princípios que nortearam os momentos de interação foi o de que a negociação de opiniões influenciaria positivamente aqueles alunos que tivessem mobilizado conhecimento prévio indevidamente. Embasando nossa hipótese, tínhamos os estudos de Vigotski, cujas ideias priorizam a interação como forma de ver despontar na criança habilidades que ela ainda não consegue desempenhar sozinha.

Na segunda sessão, as crianças responderam à pergunta “o que é um dente aposentado?”, expressão presente no poema em questão. A5 respondeu de forma inadequada, inicialmente. Entretanto, ao ouvir o que seu colega A11 falara e ao receber a ajuda de A16, reelaborou sua hipótese inicial.

A5: Profe, eu respondi na folha que eu achava que era um dente quebrado.

Prof: E você continua achando isso?

A5: Agora eu acho que é um dente que não trabalha mais.

Prof: Como assim, um dente que não trabalha mais?

A5: É o que A11 falou.

Prof: Mas o que você entendeu do que A11 falou?

A5: Ah, eu sou muito esquecida.

A16: (tenta ajudar) É que o dente caiu.

A5: É, que o dente caiu e que ele não trabalha mais.

Outro exemplo partiu da contextualização da última sessão. A partir de contribuições variadas provenientes do conhecimento prévio dos estudantes, o grupo foi construindo hipóteses para responder à pergunta da professora. A opinião de um foi ativando esquemas mentais no outro, dando suporte a suas ideias. A professora monitorou a participação dos alunos, acrescentando informações que poderiam ser úteis para a elaboração do esquema mental referente ao gênero trabalhado.

Prof: Quem mais sabe explicar o que é uma fábula?

A5: Uma vez, alguém soube explicar... a gente tava no segundo ano.

A14: Mas agora todo mundo tá esquecido...

...

A7: Fábula é tipo um texto. É um texto misturado com alguma coisa...

Prof: Vocês lembram de algum personagem de alguma fábula?

A16: Parece que eu lembro que eu tinha um livro de fábulas só que agora eu não lembro...

A4: Fábula é uma história que tem outra história dentro...

A8: Eu acho que fábula é uma história bem conhecida.

Prof: Pode ser... Será que já trabalhamos com alguma fábula aqui no terceiro ano?

Todos: Acho que sim!

Prof: Qual será?

A9: Acho que foi “A cigarra e a formiga”.

Prof: Por que você acha “A cigarra e a formiga” é uma fábula?

A9: Não sei... mas parecia que, quando a gente recebeu o texto tinha lá escrito que era uma fábula...

Prof: Vocês lembram dessa fábula?

A14: Fábula é uma história que é famosa, tipo uma lenda...

Prof: Você quer dizer que fábula é uma história conhecida?

A14: É.

Prof: Bastante gente conhece a história da cigarra e da formiga, não é? Será que vocês lembram de mais alguma fábula? Vocês lembra quem era o autor daquela fábula? Lembram que vocês acharam o nome do autor estranho? Ele era Esopo. Vou dar umas pistas pra vocês: as fábulas geralmente têm personagens animais. Por exemplo: a cigarra e a formiga. E, geralmente, esses personagens se comportam como pessoas, eles falam e têm atitudes de pessoas. Mas tem mais coisa que tem em fábula...

...

A17: Tem a moral da história.

No início da conversa, as falas estavam mais fragmentadas. Enquanto ouviam seus colegas, os alunos foram organizando seu pensamento. A fala da professora definiu detalhes que esclareceram ainda mais o conceito de fábula, que o grupo estava tentando elaborar. Possivelmente, se a atividade tivesse sido desenvolvida individualmente, não chegaríamos à produção e elaboração de tantas ideias.

Constatamos, assim, que a interação do grupo para a discussão sobre a compreensão do texto é benéfica e pode contribuir para a reelaboração de hipóteses feitas pelo leitor, inclusive quando este não mobiliza seu conhecimento prévio adequadamente.

Hipótese 4: Leitores iniciantes são capazes de realizar inferências globais, que exigem a criação de um modelo mental formado pela integração de partes distantes entre si do texto.

Desde a análise dos resultados que extraímos do Pré-teste realizado com os dois grupos, já havíamos constatado que as questões que envolviam a leitura de textos maiores foram aquelas em que os alunos obtiveram menos acertos. Relacionar informações presentes em um texto, entre parágrafos distantes, exige domínio da decodificação, memória e atenção concentrada. Seria esse um esforço para o qual nossos leitores iniciantes ainda não estariam preparados?

Já citamos, neste trabalho, a pesquisa realizada por Johnson e Smith (1981), com alunos de 3º e 5º anos. Entre as conclusões desse estudo, está a ideia de que o modo como crianças organizam e integram informações durante a leitura muda consideravelmente com a idade e que crianças mais jovens são menos capazes de integrar informações, quando elas não estão próximas uma da outra. Assim, crianças do 3º ano foram menos capazes de integrar informações ao longo do texto, em comparação às do 5º ano.

A conclusão de Johnson e Smith parece ser confirmada em nossa pesquisa. Analisando a quantidade de alunos que foi capaz de identificar a paráfrase verdadeira da fábula lida na última sessão, vimos que somente 55% do GE obteve sucesso. Entre esses sujeitos, apenas 16% conseguiram identificar corretamente no texto as palavras ou expressões que tornavam cada paráfrase falsa. As pistas estavam distribuídas por todo o texto e era necessário ler e conectar informações com habilidade.

Ainda que, algumas vezes, não pudessem realizar inferências integrando informações distantes do texto com autonomia, as crianças contavam com o apoio da professora e dos colegas nesta tarefa:

Prof: Quem gostaria de explicar qual foi o texto que considerou verdadeiro e por que descartou os outros.

A7: Eu considerei o segundo.

Prof: Você acha que esse texto conta a mesma história que a fábula que lemos?

A7: Sim.

Prof: E por que você descartou o primeiro texto?

A7: Porque os outros dois têm algumas partes que não têm no texto.

Prof: Por exemplo...

A7: Por exemplo... (aluno hesita... demora para responder... volta ao texto para tentar lê-lo novamente)

Prof: Vocês gostariam de um tempo para ler os textos de novo?

Alguns alunos: Não.

Prof: Você não lembra por que escolheu esse segundo texto?

A7: Eu não lembro.

Prof: Você gostaria de ouvir o que os colegas têm a dizer pra ver se consegue lembrar de alguma coisa?

A7: (Faz sinal afirmativo com a cabeça)

Neste trecho, observamos que A7 foi incapaz de perceber que não tinha compreendido a questão. No momento que tentou explicar por que escolhera a segunda paráfrase como adequada, não conseguiu explicar o motivo. A atuação da professora aqui teve especial importância, pois orientou o aluno e o auxiliou a dar-se conta de que não compreendera e de que podia aprender com seus colegas.

Outro exemplo corrobora a ideia de que as crianças conseguiam integrar informações distantes do texto, quando tinham o apoio da professora e dos colegas. Na sessão 4, A18 soube retomar as informações do texto. Entretanto, recuperar detalhes da fábula que ficaram gravados em sua memória não foi suficiente para que A18 elaborasse a inferência que daria origem à moral da história. A fala de A18, então, foi complementada por A14, que pareceu entender melhor qual era a moral. A professora, ouvindo a contribuição de A14, concluiu a ideia:

Prof: Vamos lembrar do exemplo da cigarra e da formiga. Qual era a moral da história?

A18: Eu lembro que na história a cigarra tinha que trabalhar só que ela não trabalhava no verão, e já tava chegando o inverno. Ela não conseguiu nada, só queria saber de cantar, enquanto as formigas trabalhavam e conseguiam a comida. Só que a cigarra não trabalhou. Então ela não ganhou nada. Mas agora eu não sei explicar o que essa história ensinava.

Prof: Qual será que era o ensinamento dessa fábula?

A14: Trabalhar pra ganhar, porque sem trabalho tu não aumenta teu nível na vida. Porque, tipo, eu cresci, não to trabalhando, to pobre, sem casa, sem esposa, to pobre e largado no meio da rua... não tenho nada...

Prof: E se não fizer nada pra melhorar... Então, podemos pensar que a moral da história era: “Quem não trabalha, não ganha.”

Menos frequentes foram as situações em que, de forma autônoma, as crianças elaboraram inferências globais. Na última sessão, um parágrafo intruso estava, propositalmente, inserido na fábula. A tarefa consistia em encontrar esse parágrafo, compará-lo com o resto do texto e contatar que destoava dos demais.

Prof: Quem gostaria de falar sobre qual foi o parágrafo escolhido?

A12: Eu acho que é o quarto.

Prof: Explique que parágrafo é esse. O que tem nesse parágrafo que fez você escolhê-lo?

A12: Eu escolhi ele porque tá falando da cigarra e eu acho que a cigarra não tem nada a ver com essa história.

A10: Porque tem a outra história da cigarra e da formiga.

Prof: Então, você, A12, achou que é a cigarra que não combina?

A12: É.

...

Prof: Vamos ver se mais alguém sabe explicar qual parágrafo escolheu...

A16: Eu escolhi o quarto porque na história não tá falando de inverno, e nem que guardou comida no verão.

A5: E esse texto tá falando de ajuda, não de cigarra, de comida, de inverno.

O depoimento dos alunos, quando utilizaram os argumentos “cigarra não tem nada a ver com a história”, “a história não fala de inverno, nem de guardar comida no verão” e “o texto fala de ajuda, não de cigarra, comida, inverno”, comprovam que leram o texto e integraram informações pertinentes nele distribuídas.

Os exemplos que apresentamos sinalizam que nossa quarta hipótese foi parcialmente comprovada. Leitores iniciantes nem sempre são capazes de realizar inferências globais, que exigem a criação de um modelo mental formado pela integração de partes do texto distantes entre si. Essa habilidade pode ser potencializada caso haja o apoio dos colegas e da professora da turma.

Concluimos a pesquisa com a consciência de que ainda há muito para ler, pesquisar e discutir no campo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por mais que esforços

de toda ordem tenham sido despendidos, existem crianças que chegam ao final do ciclo de alfabetização sem saber ler um texto simples e compreendê-lo.

Ao final deste trabalho, entendemos que sua maior contribuição esteve no fato de termos dado voz às crianças e de termos priorizado a interação entre alunos/alunos e alunos/professora. A técnica do Pensar Alto em Grupo mostrou ser efetiva na situação em que a turma conversava sobre o que havia motivado a elaboração de seu pensamento inferencial. Desse modo, enquanto professores e pesquisadores, pudemos entender como a criança leitora elabora suas hipóteses. Da mesma forma, refletimos sobre intervenções pedagógicas que poderão estimular nossos leitores iniciantes a se tornarem cada vez mais autônomos.

Resta a vontade de continuar a pesquisar o assunto. Possíveis variações do estudo também são hipóteses que poderão dar origem a novas pesquisas na área. Consideramos que a quantidade de sessões de intervenção não foi suficiente para constatarmos uma mudança significativa na capacidade inferencial das crianças do GE. Portanto, uma nova pesquisa que contasse com um tempo maior disponível para coleta e análise de dados seria a oportunidade de averiguarmos maiores incrementos nos resultados dos testes.

Outra sugestão seria avaliar os efeitos da intervenção depois de transcorrido um espaço de tempo maior, a exemplo do que fizeram Clarke et al. (2010), na pesquisa abordada na seção 1.2.3. Poderíamos, ainda, investigar o modo como crianças de diferentes faixas etárias elaboram inferências para, assim, verificar como a idade e o tempo de instrução na escola influenciam na capacidade de organizar e integrar informações do texto.

Por fim, desejamos que este trabalho contribua para a prática dos professores alfabetizadores, seja pelos exemplos e atividades que possam fazer a diferença com seus alunos, seja como incentivo para pesquisar mais na área da leitura e compreensão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 : volume 1 : da concepção à realização*. Brasília, DF : Inep, 2015.
- CHIKALANGA, Israel. A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*. Hawaii, v. 8, n.2, p. 697-709, 1992.
- CLARKE, Paula J. et al. Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21, 1106-1116, 2010.
- _____. *Developing Reading Comprehension*, John Wiley & Sons, Oxford, 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. 1999. 321 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1999.
- DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Ed., rev. e atual. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria da Graça B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 9, n.3, p. 439-448, set./dez. 2004.
- FLÔRES, Onici C.(Org.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula* . 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.
- _____. *Ensinando a ler e a escrever: o português brasileiro, seus princípios fonológicos e os vínculos entre fala, escuta, leitura e escrita*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016.
- _____; GABRIEL, Rosângela. O quebra-cabeça da leitura: leitor, texto, autor. In: MOURA, H. e GABRIEL, R. *Cognição na Linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 219-236.
- FORNECK, Kári L. et al. *Um click na leitura: objetos virtuais de aprendizagem*. Lajeado: Editora da Univates, 2015.
- FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. PATTERSON; J. C. MARSHALL & M. COLTHEART (eds.) *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 301-330.
- GABRIEL, Rosângela. Compreensão em Leitura: Como avaliá-la. In: OLMÍ, A; PERKOSKI, N. (Org.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 165-210.

_____. KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *Delta*. São Paulo, vol.32, nº4, p. Oct./Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000400919&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#B6http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000400919&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#B60> Acesso em: 20 jan. 2017.

GONÇALVES, Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 46, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/18690270-Aprender-a-ler-e-compreensao-do-texto-pro-cessos-cognitivos-e-estrategias-de-ensino.html>> Acesso em 10 jan. 2017.

GRAESSER, Arthur C. *Prose comprehension beyond the word*. New York: Springer-Verlag, 1981.

HOOVER, Wesley A.; GOUGH, Philip B. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2, p. 127-160. 1990.

HULME, Charles; SNOWLING Margaret J. Children's reading comprehension difficulties: nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*. v. 20, n. 3, p. 139-142, jun. 2011. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0963721411408673>. Acesso em: 25 jan. 2017.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer: cérebro e memória*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vieira & Cent, 2010.

JOHNSON, Holly; SMITH, Linda B. Children's inferential abilities in the context of reading to understand. *Child Development*, 52, p. 1216-1223. 1981.

KARNOPP, Lodenir. Linguística Textual. In: FLÔRES, O. (org.) *Teorias do texto e do discurso*. Canoas: Editora da Ulbra, 2006.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da Leitura*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KINTSCH, Walter. *Comprehension: a paradigm for cognition*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 227-244, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

LEFFA, Vilson. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIMA, Rafahel J. P. Estratégias cognitivas de compreensão do humor de uma tira cômica. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.39, n. 66, p. 301-314, jan./jun. 2014.

MAHON, Erika da Rocha. *Compreensão de Texto: análise das inferências através de uma metodologia on-line*. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Manole, 2013.

_____. KOLINSKY, Régine. Letramento e mudança cognitiva. In: SNOWLING, M. J.; HULME.C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 207-222, 2013.

_____. LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Orgs.) *Alfabetização no século XXI*. São Paulo: Penso, 17-48, 2013.

NATION, Kate. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME.C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 266-283, 2013.

PEARSON, P. David; HANSEN, Jane; GORDON, Christine. The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, II, 201-209, 1979.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLiar-CABRAL, Leonor. *Compreensão de textos e consciência textual*. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

PERFETTI, Charles.A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME.C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 245-265, 2013.

PINTO, Maria da Graça C. As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.45, n.3, p.26-34, jul./set. 2010.

_____. A passagem do oral à escrita sem conflitos. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO. 1., 2015, Natal. *As bases do processo de alfabetização e o ensino*. Natal. Material cedido pela autora. 2015.

RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (eds.); *Inferences in Text Processing*, North Holland: Elsevier Science, p. 3-47, 1985.

SANFORD, Anthony J.; GARROD, Simon C. *Understanding written language: explorations of comprehension beyond the sentence*. Chichester: Wiley, 1981.

SCLiar-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de alfabetização*. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

_____. Novas metodologias para a alfabetização. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Material cedido pela autora. 2016.

SEIDENBERG, Mark S. The science of reading and its educational implications. *Language learning and development*, 9, p. 331-360, 2013.

SILAGI, Marcela L. et al. Inference comprehension during reading: influence of age and education in normal adults. *Codas*. São Paulo, v. 26, n. 5, set./out. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822014000500407 > Acesso em: 9 fev. 2017.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. *Aprendendo palavras através da leitura*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SPINILLO, Alina Galvão. O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 42, n.1, p. 29-49, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442104>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. HODGES, Luciana V. dos Santos Dantas. Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 28, n.4, p.381-388, 2012.

STANOVICH, Keith E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, p. 360-407, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YACALOS, Ioana da Cunha Pereira. *É sendo ensinado que se aprende: resultados de um treino de inferências na compreensão de textos de crianças do 4º ano*. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZANOTTO, Mara Sophia. The multiple readings of ‘metaphor’ in the classroom: co-construction of inferential chains. *D.E.L.T.A.* 26: especial, p. 615-644, 2010.

_____. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. *SIGNO*. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014.

APÊNDICE A

Carta de aceite assinada pela direção da escola

Santa Cruz do Sul, 30 de junho de 2016.

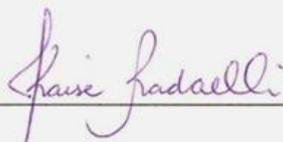
Ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNISC)

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: **"Inferências na leitura: um caminho para a compreensão textual do leitor iniciante"**, desenvolvido pela aluna Juliana Canton Henriques, do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação da professora Onici Claro Flôres, bem como os objetivos e a metodologia da pesquisa e autorizamos o seu desenvolvimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mundo Encantado.

Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir a Resolução do CNS 466/12 e demais Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária.

Atenciosamente,



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Escola Mun. Ensino Fundamental
MUNDO ENCANTADO
Bairro Lambari - Encantado/RS
Per. Criação n° 17/2001 de 23/02/2001

Kaise Radaelli
Port. n° 142/2009
E. M. E. F. Mundo Encantado

APÊNDICE B

Termo de Consentimento assinado pelos responsáveis do aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo - Inferências na leitura: um caminho para a compreensão textual do leitor iniciante

I – Relevância e objetivos da pesquisa

Como trabalho de conclusão do Mestrado em Letras, Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul, temos a intenção de realizar um projeto de pesquisa com a turma do seu (sua) filho(a). Nosso principal objetivo é verificar o efeito de intervenções relacionadas à produção de inferências na habilidade de compreensão de textos dos alunos. Os resultados do estudo poderão apontar caminhos que indiquem estratégias para melhorar a capacidade de compreensão textual dos leitores iniciantes.

II - Procedimentos

Durante a pesquisa, os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de nossa escola lerão textos silenciosamente e em voz alta e responderão perguntas sobre eles. As perguntas poderão ser escritas ou orais. As atividades serão individuais e em grande grupo. Os alunos serão convidados a falar sobre o que leram nos textos e a conversa será registrada por meio de anotações da pesquisadora e de uma câmera. As tarefas serão desenvolvidas ao longo de seis encontros, com duração média de quarenta minutos, na sala de aula em que a turma já estuda, em horário escolar.

III – Possíveis riscos ou desconfortos

O possível desconforto do participante está relacionado ao cansaço ao longo da execução das tarefas.

IV – Benefícios do estudo

Os participantes do estudo poderão se beneficiar com a leitura e discussão de textos que será feita, no sentido de melhorar sua capacidade de reflexão sobre suas bases geradoras para criação de inferências durante a leitura. Enquanto interage com seus pares, cada participante também poderá aprender com as ideias dos outros sobre os textos lidos, o que poderá contribuir para seu crescimento como leitor.

V- Patrocinador do estudo

Os recursos financeiros necessários para a viabilização da pesquisa serão custeados pela pesquisadora.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação do meu filho neste projeto de pesquisa, pois fui informado de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que meu filho será submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização da imagem, voz e material escrito produzido por meu (minha) filho(a) de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Juliana Canton Henriques - Fone (51) 96148720 e a professora orientadora é a Prof.ª Dr. Onici Claro Flôres.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

Encantado, 04/07/ 2016.

Nome e Assinatura do Voluntário

Nome e Assinatura do Responsável Legal

Nome e assinatura do responsável pela
obtenção do presente consentimento

APÊNDICE C

Termo de assentimento do Menor



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Inferências na leitura: um caminho para a compreensão textual do leitor iniciante.”** Seus pais permitiram que você participe. Nesta pesquisa, pretendemos investigar se você pode desenvolver sua capacidade de compreender textos com a ajuda da professora e dos colegas, procurando compreender as inferências que cada texto permite realizar. Também pretendemos estudar esse assunto para analisar caminhos que indiquem estratégias que possam contribuir para a melhora da compreensão textual de crianças, que como você, estão no final do ciclo de alfabetização.

As crianças que irão participar dessa pesquisa são os alunos do terceiro ano da escola, que têm de 8 a 9 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na nossa escola, durante o horário de aula, em seis encontros. Você e sua turma serão convidados a ler textos e a responder perguntas sobre eles. Em alguns momentos, você trabalhará de forma individual. Em outros, nós leremos juntos e conversaremos juntos sobre as perguntas que a professora fizer. Para isso, serão usados textos impressos. Algumas vezes, a professora vai anotar ou registrar com uma câmera de vídeo a conversa. Você poderá esclarecer suas dúvidas com a professora a qualquer momento durante os encontros ou por meio do contato telefônico. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, assistir TV, fazer as tarefas escolares, etc. O benefício de participar da pesquisa está na oportunidade de praticar mais a leitura e o modo como você compreende o que lê. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados estarão à sua disposição e de seu responsável. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Pode ligar para o telefone da escola ou para o telefone da professora pesquisadora: Juliana Cantton Henriques – Fone (51)96148720.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Inferências na leitura: um caminho para a compreensão textual do leitor iniciante”**, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Encantado, 04 de julho de 2016.

Assinatura do/a menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D

Entrevista para o perfil dos sujeitos da pesquisa

PESQUISA

Durante o mês de setembro de 2016, os alunos das turmas dos terceiros anos participarão de diferentes atividades que envolverão leitura na sala de aula. Gostaríamos de conhecer mais sobre o perfil das famílias e dos seus hábitos de leitura. Os dados coletados nesta pesquisa serão analisados na dissertação de Mestrado em Letras de uma das professoras das turmas. Solicitamos o preenchimento deste questionário. Não é necessário se identificar.

1. **Cidade onde nasceu a criança** matriculada: _____

2. **Bairro/Linha** onde mora: _____

3. Qual a **profissão dos responsáveis** pelo aluno?

Responsável 1: _____ Responsável 2: _____

4. Qual é a **renda familiar**?

- Até 3 salários mínimos
 De 3 a 5 salários mínimos
 De 5 a 10 salários mínimos
 Mais do que 10 salários mínimos

5. Qual é o **grau de escolaridade dos responsáveis** pelo aluno?

Responsável 1	Responsável 2
<input type="checkbox"/> analfabeto	<input type="checkbox"/> analfabeto
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo
<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo
<input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Outros: _____

6. A família tem **acesso a que tipo de informação**?

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> jornais |
| <input type="checkbox"/> TV aberta | <input type="checkbox"/> rádio |
| <input type="checkbox"/> TV canais pagos | <input type="checkbox"/> revistas |
| <input type="checkbox"/> livros | <input type="checkbox"/> Outros _____ |

7. **SOBRE SEU FILHO:**

Ele(a) gosta de ler? Sim Não

Que **tipo de leitura** ele(a) prefere? livros jornal Internet
 revistas gibis Outros _____

Com que frequência **VOCÊ VÊ SEU FILHO (a) lendo em casa**?

Em torno de 3x por semana Nos fins de semana Esporadicamente Todos os dias

Com que frequência **VOCÊ LÊ PARA SEU FILHO**?

Em torno de 3x por semana Nos fins de semana Esporadicamente Todos os dias

8. **Que tipo de leitura a FAMÍLIA mais utiliza**?

Livros jornais Internet Revistas Textos religiosos
 Outros _____

APÊNDICE E

Pré/pós teste entregue aos alunos

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MUNDO ENCANTADO

NOME: _____ DATA: _____

1. Leia o texto:

O URSO E AS ABELHAS

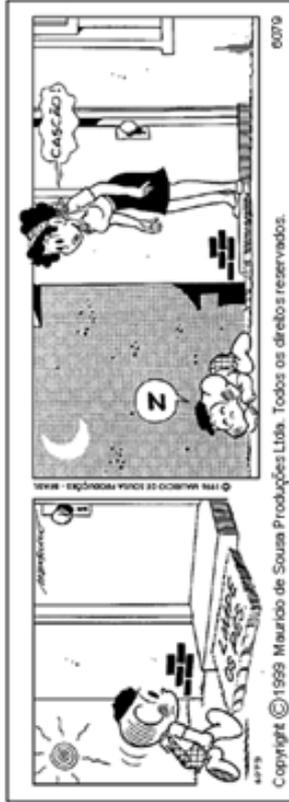
Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco lambendo os beijos. Uma abelha, adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco.

O urso ficou louco de raiva e começou a arrancar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça no lago.

Quando farejou o tronco da árvore caída, o urso queria:

- (a) comer as abelhas.
- (b) comer mel.
- (c) chamar a atenção das abelhas.
- (d) destruir a colmeia.

2. Leia a tirinha:



Cascaão dormiu fora de casa porque:

- (a) Ele estava cansado demais.
- (b) Ele não gostava de muita limpeza.
- (c) Ele gostava de dormir ao ar livre.
- (d) Ele teve preguiça de ir até a cama.

3. Leia o texto:

Tonico folheava um livro. O local estava úmido e embaçado. De repente, entrou sabonete nos seus olhos. Ele, mais que depressa, procurou pegar a toalha. Então, ele ouviu um barulho: ~~plôft~~. Ah, não! O que iria dizer a sua professora? Ele ia ter que comprar outro livro.

O que aconteceu com o livro?

- (a) Caiu na água.
- (b) Rasgou-se.
- (c) Foi perdido.
- (d) Ficou sujo de sabonete.

4. Leia o texto:

CLASSIFICADOS

MÓVEIS

CARROS

EMPREGOS

MÓVEIS

GOL ANO 2015
4 portas, cinza escuro, com trava e alarme.
Pneus em bom estado.
Único dono.
Ligar para (51) 90909090.

Quem escreveu esse texto tem a intenção de:

- (a) Descrever seu carro para contar vantagem.
- (b) Contar a história de um carro especial.
- (c) Localizar um carro que foi roubado.
- (d) Anunciar um carro para vender.

5. Leia o texto:

POR QUE AS NUUVENS DE CHUVA SÃO PRETAS?

Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que ela carrega. A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através dela, dando a impressão de que ela é escura.

Na primeira frase do texto, lemos:

“Quanto mais escura a nuvem, maior a quantidade de água que ela carrega.”

Quem é ela?

- (a) A água
- (b) A nuvem
- (c) A chuva
- (d) A luz do sol

6. Na segunda frase do texto, lemos:

“A água deixa a nuvem espessa e impede que a luz do sol passe através dela, dando a impressão de que ela é escura.”

De quem?

- (a) da luz do sol
- (b) da água
- (c) da nuvem
- (d) da chuva

8. Leia a tirinha:



Como Garfield está se sentindo no último quadrinho?

- (a) Garfield continua com fome e sede.
- (b) Garfield achou engraçado o fato de o peixe ter fugido do aquário.
- (c) Garfield está contente porque lembrou que era hora de dormir.
- (d) Garfield está satisfeito porque comeu o peixe e bebeu a água do aquário.

9. Leia este anúncio de jornal:

DOAÇÃO

Doa-se um animal de estimação com as seguintes características: **pequeno, caseiro, cascudo, verde-amarelado, silencioso, lento.**

Os interessados devem falar com Valéria. Telefone: 3712-8222.

Assinale a resposta que indica o bicho que está sendo doado:

- (a) periquito
- (b) tartaruga
- (c) sapo
- (d) lagartixa

7. Leia um pouco sobre uma personagem do Sítio do Picapau Amarelo:

Tia Nastácia é a empregada do Sítio. Foi ela quem fez Emilia do retalho de sua saia velha. É uma cozinheira de “mão cheia” que está sempre preparando bolinhos para o pessoal do Sítio. Ela também sabe contar histórias do folclore e é muito medrosa. Tem medo de tudo o que não conhece e vive se benzendo e dizendo: “Credo! Esconjuro! O mundo está perdido!”.

Quando lemos que Tia Nastácia era uma cozinheira de “mão cheia”, entendemos que ela:

- (a) Tinha mãos muito grandes.
- (b) Cozinhava mal.
- (c) Era uma excelente cozinheira.
- (d) Só sabia cozinhar bolinhos de chuva.

10. Leia o texto:

PEDRO PICA-PAU
MAAADEEEEEIIIRAAAAA!!!
Lá se foi
Um pinheiro-do-paraná.
Depois, foi a vez
De um velho jatobá.
O eucalipto, cortado,
Já foi pra fábrica
Virar palito.
Desarvorado,
Pedro Pica-pau
Picou a mula
Deu no pé.
Fugiu.
Onde já se viu
Pica-pau não ter para picar?!!!
Adaptado de José de Nicola

Quando lemos: “MAAADEEEEEIIIRAAAAA!!!”, entendemos que:

- (a) Uma árvore foi cortada e está caindo.
- (b) Uma árvore acabou de ser plantada.
- (c) Alguém encontrou uma árvore caída na floresta.
- (d) A madeira de uma árvore acabou de ir para a fábrica.

11. Leia a tirinha:



O personagem da tirinha continua protegido das cobras, mesmo sem usar botas, porque:

- (a) Quase não há cobras no lugar onde está.
- (b) Ele faz muito barulho quando caminha.
- (c) O mau cheiro dos seus pés afasta as cobras.
- (d) É muito cuidadoso e nunca foi picado.

12. Leia o texto:**UM DIA ESPECIAL**

Lulu estava muito contente naquele dia.

É que era o dia do aniversário dela.

Quando ela chegou da escola, já encontrou a mãe preparando a festa. O pai estava enchendo balões e a tia Maria estava colocando a mesa da sala. Todos almoçaram, e Lulu foi tomar banho. Vestiu sua roupa nova, se arrumou toda.

O primeiro convidado que chegou foi o priminho da Lulu, o Miguel. Depois chegou a Tais, o Arthur, o Marcelo e todos os colegas do colégio.

E ficaram todos brincando do jardim até que chegou a hora de soprar as velinhas e cantar parabéns.

Em que parte do dia aconteceu a festa de aniversário da Lulu?

- (a) Pela manhã.
- (b) Ao meio-dia.
- (c) À tarde.
- (d) À noite.

APÊNDICE F

Transcrição das falas dos alunos e da professora durante as sessões de intervenção com o Grupo Experimental

SESSÃO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO:

Prof: Hoje vamos começar trabalhando um gênero de texto que já trabalhamos aqui no 3º ano. Ele se chama tirinha.

A10: Eu sei qual é!

Prof: Quem sabe explicar o que é uma tirinha?

A18: É um papelzinho que tem um monte de quadradinhos onde aparecem personagens. E tem balões onde, tipo, mostra as falas, né, o que eles tão falando.

Prof: E é um texto que só tem escrita ou tem mais coisa?

A4: Não, tem fotos. Tipo, o último “quadrinho” que a gente fez tinha um menino e também não tinha só palavras.

Prof: E você lembra, já que mencionou esse último texto, quais eram os personagens da última tirinha que a gente trabalhou?

A4: O... Armandinho... e tinha mais dois, mas eu não me lembro.

Prof: A4 lembrou de um, que era o Armandinho. Quem lembra o nome de mais algum?

A11: O amigo dele...

Prof: Quem lembra o nome do amigo dele?

A5: Pudim?

Prof: Isso! Estão lembrados? Tinha o Armandinho e o Pudim. Mas tinha mais gente também naquela tirinha.

A10: Tinha os amigos dele.

Prof: Só que a gente nem tinha falado dos nomes deles, né? Olhem só, na tirinha que vocês vão ler hoje, vamos ter o Armandinho de novo e o Pudim. Eles vão estar em uma situação diferente. Agora vocês vão ler. Vocês vão receber a tirinha e tentar ler sozinhos, em silêncio. Combinado?

Todos: Sim!

LEITURA DO TEXTO

Prof: Todo mundo já conseguiu ler sozinho?

Todos: Sim.

Prof: Pra gente ler junto, eu trouxe a tirinha um pouquinho maior e vou colar aqui no quadro.

Todos: Nossa! (Admirados pelo tamanho do texto).

(Professora lê o texto em voz alta. Algumas crianças acham engraçado pois esboçam um sorriso)

A16: Ele achava que era de colar, tipo...

Prof: Acharam engraçado?

Todos: Sim!

PERGUNTAS INFERENCIAIS ESCRITAS

Prof: Agora chegou a hora de cada um trabalhar sozinho. A profe vai entregar pra vocês uma folha, na verdade duas folhas. Vocês vão ter quatro perguntas sobre essa tirinha e sobre mais uma outra que é parecida com essa e está na segunda folha.

A2: A gente vai ter que assinalar, profe?

Prof: As perguntas são de assinalar e de ligar. Leiam com bastante atenção e respondam. E vou pedir uma coisa: depois que vocês terminarem, a profe vai pedir pra vocês explicarem as respostas de vocês. Escrevam seu nome e a data na folha que depois vou recolher o material. (Todos recebem as folhas e trabalham individualmente respondendo as questões inferenciais. Após concluírem, a professora recolhe as folhas com as perguntas)

PERGUNTAS COMPLEMENTARES ORAIS

Prof: Bem, vocês leram a tirinha e ela vai ficar em cima da mesa para vocês olharem se quiserem. Também temos essa maior aqui no quadro. Primeira pergunta: quem sabe dizer qual dos dois personagens entendeu a palavra “cola” como alguma coisa que serve pra grudar objetos?

A9: O Armandinho.

Prof: Como você descobriu isso?

A9: Porque ele, no último quadrinho, ele falou: “Eu até tinha, mas abriu na mochila”. Porque a cola, ela abre, mas a cola da prova, não.

Prof: Quem mais sabe explicar porque entendeu que é o Armandinho que está compreendendo “cola” como “algo para grudar”?

A18: Ele está entendendo assim porque talvez ele não sabia o que era “cola”. Ele só sabia o que era “cola” como “algo para grudar”. Talvez ele não sabia que também se podia usar pra outros tipos, tipo “colar” como “olhar a prova”.

Prof: E o que fez você perceber que ele só conhecia “cola” de grudar?

A18: Porque ele parece, nas outras tirinhas também, ele parece não entender muito das coisas. E daí, deu pra ver que ele não entendeu o que amigo dele quis dizer.

Prof: Você quer dizer as outras tirinhas que você já leu sobre o Armandinho? Que ele costuma se confundir?

A18: (faz sinal afirmativo com a cabeça).

A16: Eu também já vi no jornal uma tirinha do Armandinho diferente.

A10: Sim, no jornal tem.

Prof: Isso, essa é uma tirinha de jornal. Mas eu tenho mais uma pergunta: tem mais alguma coisa que fez vocês perceberem que é o Armandinho que está pensando na cola como uma coisa pra grudar objetos?

A13: Ele tava pensando que cola era só colar. Ele não sabia o que era “cola” tipo cola na prova.

Prof: Mas como você percebeu que ele estava pensando em cola de material escolar? Tem alguma coisa que você viu, por exemplo, aqui nos desenhos que fez você entender isso?

A13: Ele pensou em cola aquela que a gente tem normal.

A3: Eu sei. Ali fala que estourou na mochila dele, a cola, e grudou os papéis ao redor.

Prof: E ele está mostrando isso pro Pudim, né? Estão vendo como essa parte da imagem é uma pista importante, né? (professora aponta para o último quadrinho da tirinha) Aqui ele está mostrando, ó, abriu na mochila. Essa é a cola que ele entendeu, é a cola de grudar. E qual era o personagem que entendeu “cola” de outro jeito. Que outro jeito que tinha de “cola”, além de cola de grudar?

A7: Era de colar.

Prof: De colar o quê?

A7: Tipo aquelas que se passa assim (faz um gesto com a mão).

Prof: De grudar?

A7: (faz sinal afirmativo com a cabeça)

Prof: Mas essa, a gente acabou de comentar, que é a ideia do Armandinho. Mas tem outro personagem na tirinha que está falando de um outro tipo de cola.

A7: O Pudim?

Prof: Sim, de que tipo de cola ele está falando?

A7: De cola de “colar” coisas, de colar papel.

Prof: De colar papel também? Como você percebeu que o Pudim também está falando de cola de colar papel?

A7: Porque... (aluno permanece um tempo em silêncio.)

Prof: Não sabe por quê?

A7: (aluno faz sinal negativo com a cabeça)

A6: Eu sei. Porque ele tava dizendo de cola que tinha alguma coisa em algum lugar com respostas da prova.

A5: É, um papelzinho.

Prof: Leia então na tirinha o que o Pudim disse que fez você perceber que era de respostas a cola.

A5: Ele disse: “você colou na prova”.

Prof: E quando o Pudim disse: “você colou na prova”, ele estava falando de grudar a prova?

A7: Não.

Prof: O que ele estava querendo dizer, então?

A7: Ele tava querendo dizer tipo de colar no caderno.

Prof: Colar a prova no caderno?

A7: (faz sinal afirmativo com a cabeça)

Prof: Será que era isso gente?

Todos: Não!

Prof: Quem sabe explicar o que o Pudim queria dizer com “você colou na prova”?

A3: Ele tava querendo dizer se o Armandinho tinha copiado de algum lugar as respostas.

Prof: Então quer dizer que o Pudim está falando de colar na prova que é mesma coisa de copiar, certo A7? E o Armandinho estava falando de que tipo de cola?

Todos: Cola de grudar.

Prof: Isso, cola de grudar, não de copiar respostas. Vamos para a próxima pergunta.

A10: Mas ele não deixa a cola no estojo!

Prof: Como você sabe que a cola dele não estava no estojo?

A10: Como ela ia colar papel dentro da mochila se a cola tava dentro do estojo?

Prof: Pois é, provavelmente ele tinha a cola fora do estojo. Vamos a outra pergunta: vocês acham que o Pudim achava que o Armandinho era realmente inteligente?

A5: Sim, porque ele era amigo dele. A minha prima, que não é daqui da escola, ela é de Lajeado, ela acha que eu sou inteligente porque eu sou amiga dela. E também, ela disse pra mim que ela já pediu isso pra amiga dela porque a amiga dela nunca tinha tirado um dez na prova. E daí ela pediu: “Tu colou?” E a amiga da minha prima disse que não. E a minha prima acreditou porque ela era amiga dessa menina.

Prof: Então você acha que, sendo amigo, deve achar o colega inteligente?

A5: Às vezes sim, às vezes não...

Prof: Será que o Pudim pensava que o Armandinho era realmente inteligente?

A16: Eu acho que não, porque tava dizendo: “Um dez? Fala verdade, Dinho, você colou na prova?”

Prof: E o que ele quis dizer com isso?

A16: Que ele não achava que o Armandinho tinha feito a prova sem colar. Tipo que ele tinha tudo escrito já e ele só copiou.

A2: O Pudim achava que o Armandinho nunca tinha tirado dez na prova. Daí aquele dia ele tirou dez e ele achou que o Armandinho tinha colado na prova.

Prof: Como você sabe que o Armandinho nunca tinha tirado dez? Aqui não está escrito isso...

A16: Porque tem um ponto de interrogação ali... é uma pergunta, tipo, um dez?

A10: Ele tá falando tipo uma expressão.

Prof: Que tipo de expressão?

A10: O ponto de exclamação.

A16: É interrogação!

A10: Sim, ali tá interrogação, mas parece que ele tá falando com exclamação.

Prof: E por que será que ele está falando assim: Um dez!

A16: Porque ele ficou desconfiado.

Prof: Desconfiado do quê?

A10: De que ele tinha tirado dez.

Prof: Olhem a conclusão que a gente está chegando: o Armandinho tira dez na prova e o Pudim diz: “Um dez?” Se o Armandinho sempre tirasse nota dez, será que o Pudim ia pedir alguma coisa?

A16: Não, ele ia dizer: “mais um dez”.

Prof: Por isso ele ficou desconfiado, né?

A10: E surpreso.

A18: E também, olha, tem NA ali. Se fosse pra ele colar (faz um gesto com a mão representando “grudar”) seria “você colou A prova” e não “NA prova”.

Prof: Então, se fosse de grudar, seria “A prova”. Certo, então vamos para a próxima pergunta: quando o Armandinho diz “Eu até tinha, mas abriu na mochila”, o que o Armandinho tinha?

A17: Um monte de papel colado?

Prof: Olha bem, ele disse: “eu até tinha, mas abriu na mochila”, que será que ele tinha e que abriu na mochila?

A17: Cola?

Prof: Como você sabe que é a cola?

A17: Porque nos quadrinhos da frente ele fala da cola.

Prof: Tem mais alguma coisa que ajudou você a responder além dos quadrinhos da frente? Tem mais alguma coisa além do que está escrito?

A17: (faz sinal negativo com a cabeça)

A5: O desenho me ajudou.

Prof: De que forma que o desenho te ajudou a responder?

A5: Olha, ele diz “eu até tinha”, ele, decerto, tinha cola abrida na mochila.

Todos: ABERTA! (colegas corrigem a palavra dita por A5)

A5: É, aberta, ele mostrou a cola aberta na mochila pro Pudim.

Prof: Então, quando ele diz: “eu até tinha..” ele quis dizer que ele tinha o quê?

A5: Cola.

Prof: A17 explicou que entendeu que era “cola” olhando para os outros quadrinhos e A5 acrescentou que olhando pro desenho a gente também nota que o que ele tinha era cola que grudou. Ok! Você lembram que tinha mais uma tirinha que dizia o seguinte... (professora lê a segunda tirinha): “— Filho, como vai a montagem da casa de passarinhos?” Quem está aparecendo aqui nesse primeiro quadrinho?

Todos: O Armandinho.

Prof: Quem será que está dizendo: “—Filho, como vai a montagem da casa de passarinhos?”

Todos: A mãe.

Prof: Pois é, a gente acaba vendo que é a mãe. Então Armandinho diz: “Divertido! Martelei três dedos do papai!” (crianças riem) “Agora ele quer usar cola... vai entender...” Nessa tirinha, o Armandinho está falando de que tipo de cola?

A11: Cola de colar.

Prof: O que é “cola de colar”?

A11: Colar uma coisa na outra.

Prof: Como você percebeu que o Armandinho não está falando de resposta da prova ou de outro tipo de cola?

A11: *Porque ali no terceiro quadrinho fala que o pai dele quer usar cola pra não doer mais os dedos dele.*

Prof: *E por que a cola ia fazer com que não doesse mais os dedos do pai?*

A11: *Porque ela não finca no dedo.*

Prof: *E quando o Armandinho martelava pra fazer a casinha de passarinho o que acontecia com os dedos do pai?*

A10: *Ele errava e acertava os dedos do pai.*

Prof: *E se ele usar cola, ele vai precisar martelar?*

A16: *Não, ele só vai botar cola e vai grudar.*

A8: *Porque a cola é menos perigosa que o martelo.*

Prof: *Quem achava isso nessa tirinha? Que personagem achava que a cola era menos perigosa do que o martelo?*

A8: *O pai, porque o Armandinho martelou três dedos do pai.*

A18: *O pai dele também queria que ele usasse cola para não acontecer mais nada, pra ele não acabar martelando o passarinho que poderia tá passando.*

Prof: *Certo, eu perguntei pra vocês de que tipo de cola o Armandinho estava falando. E vocês me disseram que foi que tipo de cola?*

Todos: *Cola de grudar.*

Prof: *Agora, vou fazer outra pergunta: e o pai? O pai estava falando de que tipo de cola?*

A12: *De cola de colar.*

Prof: *Cola de grudar? Por quê?*

A12: *Bom, porque o pai, ele acha que é mais seguro.*

Prof: *É mais seguro do que o quê?*

A12: *O martelo.*

Prof: *O que o pai ia fazer com a cola?*

A12: *Ele ia grudar a casinha.*

A5: *Ou podia ser a cola quente, também.*

Prof: *Mas, ainda assim, ia ser a cola de grudar.*

A10: *E se ele continuasse com o martelo daqui a pouco o dedo do pai ia tá chato...*

Prof: *É, o pai não ia gostar nada, nada...*

A14: *Achatado, na verdade.*

Prof: *Ok, mas me digam uma coisa: como vocês sabem que quem está conversando com o Armandinho é a mãe e não o pai. Pois olhando para esse desenho a gente não percebe bem que é a mãe que está falando. Quem sabe explicar como descobriu que ele está falando com a mãe e não com o pai?*

A4: *Por causa que o pai devia tá lá na casinha.*

Prof: *E será que, aqui, eles não estão perto da casinha?*

A4: *Não.*

A5: *Eu acho que é com a mãe porque eu entendi pelo desenho que é a mulher que usa mais sapatilha.*

A10: *Mas, pra mim, parece mais um tênis.*

Prof: *Mas tem alguma coisa que está nas falas do Armandinho que me ajuda a descobrir?*

A16: *Sim, ele diz: “martelei três dedos do papai”. Se ele taria falando com o pai, ele falava: “martelei três dedos da mamãe”.*

Prof: *Então, se fosse o pai que estivesse aqui, como o Armandinho diria isso?*

A16: *“Martelei três dedos da mamãe”.*

Prof: *Mas se ele tivesse realmente martelado o pai e o pai estivesse na sua frente, como ele falaria isso?*

A10: *Ele diria: “Martelei três dedos seus”.*

A17: *E se era o pai que tava falando ele não perguntaria isso.*

Prof: O que que o pai não iria perguntar?

A17: Ele não ia perguntar “como vai a montagem da casa de passarinhos”.

Prof: Boa, porque se o pai estava presente, pra quê ele tinha perguntar, né? Ok, turma, obrigada, valeu!

SESSÃO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO

Prof: Vocês estão lembrados que precisamos falar um de cada vez, não é? Agora, eu vou pedir pra vocês quem sabe dizer o que é um poema. Pois hoje vamos ler um poema. Quem sabe explicar como reconhecemos um poema?

A7: É tipo um texto que rima.

A16: São palavras que rimam no final.

A18: Um poema é tipo um texto que a gente faz e nas... (faz um gesto com as mãos) Como é que é, mesmo?

Prof: Nas linhas?

A18: Não.

Prof: Nas estrofes?

A18: É, nas estrofes que a gente faz tem rima no começo e no final.

A10: É na segunda frase e na última.

Prof: A18 falou em estrofe. O que é uma estrofe?

A13: Uma frase?

A10: Eu sei. São quatro frases.

Prof: Ok, e vocês também falaram que poema tem rima. Será que se não tiver rima, não pode ser poema? Pode ter poema sem rima?

A14: Não.

A10: Pode.

A16: Sim.

Prof: Quem lembra de algum poema que a gente leu esse ano?

A5: Eu sei um. “Sonho de menino”.

A16: Eu ia falar esse.

A8: “A casa e seu dono”.

Prof: Você lembra o nome do autor desse poema?

A8: Elias José.

A14: “Borboletas”.

Prof: Isso!

A13: “A borboleta cinza”.

Prof: Mas, será que aquele texto era um poema?

A13: Ah, não, era uma história.

A3: “As cores e as palavras”

Prof: Certo! Você lembra o autor desse poema?

A3: Sim, Elias José.

Prof: Vocês viram que a gente já conhece alguns poemas e vocês já me disseram duas coisas sobre esse tipo de texto: tem rima, mas não necessariamente sempre; e é organizado em estrofes.

A10: Deixa eu lembrar... “Crianças sonhadoras”.

Prof: Esse foi o poema escrito por qual autor?

Todos: O 3º ano B!

Prof: Isso, nós que criamos, né? Agora, eu vou contar pra vocês sobre o que vai falar o poema que vamos ler hoje. Ele fala de sementes.

A13: *Da história do feijão?*

Prof: *Quem tem alguma ideia de que tipo de sementes o texto vai falar?*

A14: *De feijão, arroz, de girassol, de margarida.*

Prof: *Você está falando de sementes que existem pra plantar vegetais.*

A12: *Árvores.*

Prof: *Vocês ouviram o que A14 disse? Ele falou vários exemplos de plantas que nascem a partir de sementes.*

A13: *Sementes de maçã.*

Prof: *Você quer dizer as sementes que estão dentro da fruta?*

A13: *É.*

A18: *Agora eu lembrei de um poema que eu vi um dia, não sei se era bem um poema. Tinha numa revista. Eu me interessei muito. Lá, eu olhei e tava escrito o título e o poema embaixo. Se chamava “Planta”. Foi bem legal. Era de rimas.*

Prof: *E falava de sementes como essas que A14 citou?*

A18: *É... falava da vida um pouco... e também de sementes.*

Prof: *Certo. Agora, cada um de vocês vai receber o poema. Pensem no que a gente conversou sobre o que é um poema e sobre o que a gente imagina de que tipos de sementes estão aqui no texto. Será que alguém acertou o tipo de sementes que é tratado no texto? Leiam em silêncio, cada um no seu texto, combinado?*

LEITURA DO TEXTO

Prof: *Vamos passar para a próxima etapa. Ouçam, que a profe vai ler o poema. (A professora lê o poema que está fixado no quadro em um cartaz para a turma ouvir). Gostaram do texto?*

Todos: *Sim.*

A10: *Mas eu não entendi. Como assim: “vou plantar esta semente...” Mas era um dente!*

PERGUNTAS INFERENCIAIS ESCRITAS

Prof: *Pois é, é uma boa pergunta... antes de conversarmos sobre o texto vocês vão receber umas perguntas para responder. São cinco perguntas, e todas são de assinalar a resposta certa. Leiam com atenção e marquem a sua resposta. E lembram que, na semana passada, eu disse que vocês teriam que explicar algumas respostas que vocês deram? Lembram que a gente conversou depois que vocês terminaram de responder? Hoje vamos conversar de novo. Então, respondam com atenção e reflitam sobre as respostas pra depois a gente poder conversar.*

PERGUNTAS COMPLEMENTARES ORAIS

Prof: *Vamos começar, vocês podem consultar o texto quando precisarem, ok? Conversamos sobre o título, não é? Qual era o título, mesmo*

Todos: *Sementes.*

Prof: *E eu fiz uma pergunta pra vocês: “De que tipo de sementes vocês acham que o texto fala?”, lembram? E agora, depois de lermos o texto? Quem sabe dizer de que tipo de sementes o texto fala?*

A5: *De dente de leite ou copo de leite?*

Prof: *Explique pra gente o que você entendeu que é dente de leite ou copo de leite.*

A5: *Eu sei o que é copo de leite porque a minha vó tem lá na casa dela. É uma flor que é branca e dentro tem uma coisa assim amarela.*

Prof: *E você acha que nesse poema estamos falando de sementes dessa flor?*

A5: *Acho que sim.*

Prof: *Tem alguma coisa aqui dentro do poema que te fez pensar nisso?*

A5: *Não.*

A7: *Acho que tá falando de sementes de... é que tem uma planta que tem leite dentro, que quando corta ela, sai leite.*

Prof: E o que fez você pensar que estamos falando dessa planta nesse poema?

A7: Porque fala que vai plantar uma semente no fundo do jardim da vó.

Prof: E então você deduziu que da semente ia nascer uma plantinha parecida com essa que tem leite dentro?

A7: Sim.

A18: Eu acho que é o dentinho. Porque o dentinho dela ou dele caiu e ela pensou: “Eu vou tentar plantar pra ver se acontece alguma coisa”. E ela imaginou que podia ser tipo uma sementinha que ia nascer mais dentinhos pra ela dar pra vó dela de presente. Porque a vó dela precisa de um sorriso melhor, porque os dentes dela estão estragados, quando ela sorri, fica feio. Daí, ela pensou que podia nascer mais dentinhos pra vó dela tirar os dentes dela e colocar os dentes novos.

Prof: Ok, A18 disse que essa criança IMAGINOU que o dentinho que caiu era uma semente, certo, A18? Quem mais pensou assim?

A11: Eu pensei a mesma coisa que A18.

Prof: Então, quando ela plantou essa sementinha de dente, será que era semente que a gente compra em alguma agropecuária, ou a semente de uma planta que vocês conhecem, como essas que vocês citaram? Será que era a semente de copo de leite ou dessa planta que sai leite quando a gente corta?

A11: Era o dente da criança. Ela pensou em plantar ele pra ver se dava mais dente.

Prof: A1, o que você acha que a criança queria quando tentou plantar o seu dentinho?

A1: Ela queria plantar pra ver se nascia mais.

Prof: E será que ia nascer?

A1: Não!

Prof: Por que não?

A1: Porque dente não é semente!

Prof: O que será que essa criança estava pensando, então?

A12: Ela tava imaginando.

Prof: Exatamente!

A18: Ela usou a imaginação.

Prof: Vamos para mais perguntas. Ela começa dizendo “Pronto, agora caiu!”. O que que caiu?

A4: O dente.

Prof: Qual dente?

A4: De leite.

Prof: O que é um dente de leite?

A4: É um dente que parece de leite.

Prof: E você tem leite de leite?

A4: Sim.

Prof: E os dentes de leite costumam cair?

A10: Já caiu todos os meus. E agora eu não ganho mais dinheiro.

Prof: E quando o dente mole cai, ele dá lugar a que?

Todos: Um dente permanente.

Prof: Isso, um dente permanente, que fica pra sempre e não vai mais nascer outro no lugar dele.

A18: A minha dinda falou que os dentes de trás já vem permanentes. Ela foi secretária da minha dentista.

Prof: Então, vocês entenderam que o que caiu foi o dentinho de leite da criança. Quem sabe explicar como descobriu isso?

A10: Porque ali diz: “depois de bem lavado”. Era o dentinho.

A16: E aqui diz “enquanto a língua passeia pela nova avenida”. E a língua tá dentro da boca, então só pode ter sido um dente que caiu.

Prof: E você sabe explicar o que é essa nova avenida?

A16: É o espaço.

A10: É a porteira, a janelinha.

A8: A janelinha do dente.

Prof: E no texto também dizia que era um dentinho aposentado. Quem sabe explicar o que é um dentinho aposentado.

A14: Que caiu. Que o dente ficou mole, as raízes do dente não tavam mais conseguindo segurar ele. E ele caiu.

Prof: E como você descobriu isso?

A14: Quando ali disse: “ O dentinho aposentado”.

Prof: Sim, mas como você descobriu que dentinho aposentado é o dente que a raiz ficou mole e ele caiu?

A14: Porque ali disse que a língua passava pela nova avenida. Deu pra ver que era dente.

A11: Que o dente não trabalhava mais. Quando ele mastigava, o dente não funcionava quando ele mordia.

Prof: Por que onde estava o dente?

A11: Caído.

Prof: E o que ficou no lugar do dente?

A11: A gengiva.

A5: Profe, eu respondi na folha que eu achava que era um dente quebrado.

Prof: E você continua achando isso?

A5: Agora eu acho que é um dente que não trabalha mais.

Prof: Como assim, um dente que não trabalha mais?

A5: É o que A11 falou.

Prof: Mas o que você entendeu do que A11 falou?

A5: Ah, eu sou muito esquecida.

A16: (tenta ajudar) É que o dente caiu.

A5: É, que o dente caiu e que ele não trabalha mais.

A7: O dente aposentado quer dizer que ele tá doente, que não pode mais trabalhar.

Prof: Mas é que ele está estragado ou ele caiu?

A7: Ele tá estragado.

Prof: Mas o dentinho do texto é estragado ou é um dente que caiu?

A7: É porque às vezes um dente que tá estragado pode cair.

Prof: Mas olha o que diz aqui: “um dentinho aposentado rola na palma da mão”. Se ele rola na palma da mão, ele pode estar estragado dentro da boca?

A7: Não.

Prof: Onde está o dente?

Todos: Na mão.

Prof: E isso quer dizer que ele...

Todos: Caiu.

Prof: E será que ele caiu porque estava estragado ou porque era hora de ele cair?

Todos: Porque era hora de ele cair.

Prof: Então, nesse texto, estamos falando de um dentinho de leite que estava aposentado porque caiu e não porque estava estragado. Também costumamos falar de uma pessoa aposentada. O que é uma pessoa aposentada?

A14: Que não trabalha mais.

A8: Uma pessoa aposentada é uma pessoa que tá quase na idade de um velhinho.

A3: É uma pessoa que já tá na idade de não trabalhar mais.

Prof: E isso é parecido com o dentinho da criança do texto?

A3: É.

Prof: No poema, também lemos que a criança ia plantar esse dentinho para, até o Natal, nascer algum dente de leite. Quanto tempo será que ela teria que esperar?

A6: Alguns meses.

Prof: Por quê?

A6: Porque eu acho que ela tava em setembro, ou em agosto.

Prof: Em setembro, nesta época?

A6: É.

Prof: Quando a gente diz assim: “Eu vou esperar ATÉ o Natal”, será que esse “ATÉ O NATAL” é daqui alguns dias ou é mais tempo?

A16: É mais tempo. Senão, seria “daqui a alguns dias, vai vir o Natal”.

Prof: E olhem só, se ela ia plantar uma sementinha, imaginando que ia nascer uma planta, na sua imaginação, quanto tempo será que demora pra uma árvore nascer e ter frutinhas?

A18: Bastante.

Prof: Quanto é bastante?

A18: Se tu planta dia 27 de agosto, ela pode nascer no outro ano.

Prof: E isso é o intervalo de alguns...

A10: ...meses.

A18: E se não regar, não tem como ela crescer, porque ela precisa de água também.

A10: Mas ela pode nascer com a chuva, se chover bem.

Prof: Mais uma coisa: Aqui também estava dizendo que a avó estava precisada de uma nova risada. Quem sabe explicar do que essa avó precisava?

A4: De dente.

Prof: Como você descobriu que era de dente?

A4: Por causa que, sem dente, não ia dar pra dar risada.

Prof: Quem mais sabe explicar o que quer dizer “estar precisada de uma nova risada”?

A10: Pra gente fazer risada, precisa de dente.

Prof: Mas como vocês descobriu que era disso que ela precisava?

A10: Porque, tenta falar assim... (aluno faz o movimento de abrir e fechar a boca, cobrindo os dentes com os lábios, de forma a imitar como seria de não tivesse dentes).

Prof: Olha só, eu vou perguntar de novo: no texto estava dizendo “bem que ela está precisada de uma nova risada”. Do que a vovó estava precisando?

A16: De dentes novos. Ou de uma dentadura.

Prof: E como você descobriu isso?

A16: Porque ali fala que ela (a criança) perdeu um dente, e ela quer dar os dentes pra vó dela. Então, quer dizer que a avó não tem mais dente, ela está precisada de uma nova risada.

Prof: Então, você entendeu que estava faltando dente na avó.

A18: Os dentes das pessoas mais de idade são, como eu posso dizer, são mais estragados. Os dentes da minha avó também são assim, e ela usa chapa. Aí, ela (a criança do texto) pensou que podia plantar o dentinho, pra nascer mais dentes pra ela dar pra vó dela, pro dentista colocar na boca da vó dela, pra ela ter uma risada mais bonita.

Prof: Muito bem, é isso mesmo. E agora sobre esse outro texto. (Professora mostra o bilhete que estava na última questão da folha que os alunos receberam. O bilhete está impresso em uma folha grande no quadro, em frente aos alunos). Quando Nina escreve esse recadinho, quem descobriu pra quem ela quer enviar?

A17: Pra fada do dente.

Prof: Como você descobriu que era pra fada do dente?

A17: Porque ela falou que podia deixar dinheiro ali.

Prof: E o que quer dizer isso?

A17: *Que a fada do dente deixa o dinheiro quando ela pega o dente.*

Prof: *Ok, e “ali” onde?*

A17: *Onde tava o dente.*

Prof: *E onde estava o dente?*

A17: *Debaixo do travesseiro.*

Prof: *Isso, e olha o que dizia aqui: “embaixo do meu travesseiro” (Professora lê no texto) E eu perguntei pra vocês pra quem vocês acham que a Nina tinha escrito esse recado. Tem alguém que tem alguma outra ideia a não ser a fada do dente?*

A18: *Ela pode ter escrito também pra mãe dela, ou pra alguém que ela ache que pode ser a fada do dente. Pode ser que ela ache que a mãe dela seja a fada do dente.*

Prof: *Mas, ainda assim, escrevendo pra mãe, ela estava pensando em quem?*

A18: *Na fada.*

Prof: *Isso aí, muito bem.*

SESSÃO 3

CONTEXTUALIZAÇÃO

Prof: *O texto que vamos ler hoje é uma piada.*

A14: *É engraçado.*

Prof: *Quando alguém conta uma piada, o que quer provocar em quem está ouvindo?*

A2: *Dar risada.*

Prof: *Então, se você chegasse agora e dissesse: “Eu vou contar uma piada”, que reação você esperaria que a gente tivesse?*

A2: *Dar risada.*

Prof: *Exatamente! Então, quando alguém escreve ou conta uma piada espera que quem está ouvindo ou lendo ache graça. E que piadas vocês conhecem? Que tipo de personagens vocês já viram em piadas?*

A10: *Tem uma da banana e do tomate... só que eu não lembro.*

A13: *Da escolinha do professor.*

Prof: *Contam piadas na escolinha do professor?*

A5: *Não é: “Escolinha do professor Raimundo”?*

A13: *É.*

A3: *Eu conheço uma que eu tenho num livro que é dum quadro que tem um cachorro que diz que precisa até vaciná-lo.*

Prof: *E o cachorro fala nessa piada?*

A3: *Não.*

Prof: *Por que você achou essa piada engraçada?*

A3: *Porque o quadro não precisa vacinar.*

Prof: *Está certo.*

A4: *A minha piada é “Quem foi que pintou meu cavalo de cor de rosa?” Só que eu não me lembro quem foi que disse isso. Eu sei que foi um que também fez uma piada da bicicleta.*

Prof: *Você não lembra quem eram os personagens?*

A4: *Não.*

A6: *Eu sei uma dum papagaio e dum cara que queria vender o papagaio.*

Prof: *E o papagaio falava nesta piada?*

A6: *O cara dizia que, se levantava a perna esquerda do papagaio ele falava inglês; e a perna direita, falava espanhol. E o cara perguntou: “Se levanta as duas?” “Daí ele cai.”*

Todos: *(Risos)*

A18: *Eu sei uma piada que a gente inventou aqui e nem muita gente riu... Era, tipo, que tinha dois caras na ponte. E daí, um cara pergunta pro outro cara se ele sabia nadar. E o outro cara responde que ele sabia nadar quando ele não sabia nadar.*

A16: *E eu olhei num livro e lá dizia que tinha um homem, o amigo do homem e o cunhado do homem. Daí, o homem tava segurando o guarda-roupa. Ele disse pro amigo dele que o guarda-roupa era muito pesado pra segurar só em um. Então, ele disse que eles tavam em dois, porque o cunhado dele tava lá dentro segurando os cabides.*

Todos: *(Risos)*

Prof: *E o guarda-roupa ficava mais pesado ainda... Mas, me digam uma coisa, existem piadas em que animais são personagens?*

Todos: *Sim!*

Prof: *Quem sabe alguma piada de algum animal?*

A14: *Na verdade, não é bem um animal, são tomates. Tinha dois tomates, um atravessou a rua e foi atropelado. Por que ele não morreu? ... Porque ele era longa vida.*

Todos: *(Risos)*

A10: *O que que é longa vida?*

Prof: *É o tipo do tomate.*

A7: *Eu também sei uma que tinha dois patos atravessando a rua. Daí, um saiu correndo e um morreu, um carro atropelou. Daí, o outro disse: “Que droga! Vou te pegar!”*

Prof: *E por que será que ele disse isso?*

A7: *Não sei.*

Prof: *Olhem só, nessa piada, o pato disse: “que droga, vou te pegar!” Mas será que pato fala?*

A13: *Meu papagaio fala.*

Prof: *Mas pode dizer que pato fala?*

A17: *Não.*

Prof: *Mas, então, como ele falou na piada?*

A6: *Porque ele tava falando pela nossa imaginação.*

Prof: *Isso. Vamos lembrar de algum texto que tem algum animal que fala.*

A13: *“A borboleta cinza”.*

A8: *A história da Miroca.*

Prof: *Vejam quantos exemplos! Quando escrevemos um texto, seus personagens mesmo sendo tomate, mesmo sendo pato, podem falar.*

Prof: *Agora, cada um de vocês vai receber a piada em uma folha. Vocês vão ler e tentar descobrir qual palavra está faltando. Vocês tem que tentar descobrir quem é o personagem que está apagado aqui. Certo? Podem ler mais do que uma vez.*

LEITURA DO TEXTO / PERGUNTAS INFERENCIAIS ESCRITAS

Prof: *Olhem pra cá. A piada diz o seguinte: (professora lê o texto em voz alta) Cada um de vocês vai receber quatro perguntas pra responder. A primeira delas tem cinco opções pra vocês escolherem um personagem e preencher o texto. Então, quem ainda não teve ideia, pode olhar as opções e encaixar uma delas no texto.*

A2: *E quem já preencheu?*

Prof: *Quem já preencheu vai olhar se a sua resposta está aqui entre as opções. E vocês podem marcar um X na opção que escolheram. As outras perguntas também são de marcar um X na resposta certa.*

PERGUNTAS COMPLEMENTARES ORAIS

Prof: *Bem, já lemos o texto, vocês responderam algumas perguntas e agora eu vou fazer mais perguntas pra vocês. A primeira é: qual é a palavra que completa o texto?*

A15: *Eu acho que o gato gosta de comer rato. E quando ali tá falando “É caso de vida ou morte!”, eu acho que é o rato que tá falando.*

Prof: Então, você acha que é rato que ligou para o policial na delegacia pedindo ajuda?

A15: Sim.

Prof: E você acha isso porque o gato gosta de comer rato. Essa é a sua ideia?

A15: (Faz sinal afirmativo com a cabeça)

Prof: Quem mais quer falar?

A7: Eu acho que foi o papagaio.

Prof: Por quê?

A7: Porque o papagaio sabe falar e o gato também gosta de comer papagaio.

Prof: Então vendo como A7 acrescentou mais um detalhe? “O gato gosta de comer papagaio” e “o papagaio fala”.

A4: Eu pensei nisso porque o meu gato... passarinho é parecido com papagaio. E o meu gato gosta de comer barata, lagartixa, rato...

Prof: Você disse que pensou “nisso”. “Nisso” o quê?

A4: Por causa que gato também gosta de comer papagaio.

Prof: Você pensou em papagaio como resposta?

A4: Sim.

Prof: E se você deixar o papagaio perto do gato lá na sua casa, o que vai acontecer?

A4: O gato vai comer. E o gato não come meu peixe...

Prof: Então eu acho que esse gato só gosta de papagaio e barata.

Prof: Eu observei que, quando você estava respondendo, primeiro você colocou uma resposta, depois você trocou para papagaio. Por que você trocou?

A4: Por causa que papagaio fala e rato, não.

Prof: Então, sua primeira resposta era rato?

A4: Sim.

Prof: Então, você concorda com A7. Ele também preferiu escolher papagaio do que rato, pois papagaio fala, não é?

A7: Sim.

A5: Mas o rato também podia falar.

A8: Na imaginação.

A5: Porque, essa história, foi um autor que fez. Então, o moço que criou a piada pode fazer tudo o que ele quer. Ele pode fazer um rato falar, ele pode fazer até um papagaio não falar.

Prof: Você quer dizer que pode ser uma invenção do autor?

A5: (Faz sinal afirmativo com a cabeça)

Prof: Quem mais gostaria de explicar o que pensou?

A18: Eu tenho quase a mesma ideia que A15. Eu pensei naquela hora que ele falava “Socorro, socorro, venha rápido, um gato acaba de entrar em minha casa”. E ele disse “É caso de vida ou morte” Então, eu pensei: Mas será que um gato pode matar uma pessoa? Ou uma criança? E daí, eu pensei: Só pode ser o rato. Porque se o gato gosta de comer rato, só pode ser o rato.

Prof: E poderia ser um papagaio?

A18: Poderia ser. O rato gosta de comer papagaio, que é um tipo de ave, e o rato, que é um bichinho, ele pode comer uma dessas duas coisas. Eu decidi pelo rato porque é uma coisa que é mais... né...

Prof: Então, dentre as opções que temos, vocês falaram de papagaio e de rato. Ninguém escolheu cachorro, tartaruga, sapo? Dentre essas duas, qual é a mais provável?

Todos: Rato.... papagaio.... (opiniões se dividem)

A16: Mas papagaio não repete o que uma pessoa tá falando?

Prof: Mas quem é mais provável de estar falando no telefone, papagaio ou rato?

A5: Mas o gato gosta mais de comer rato do que papagaio.

Prof: Mas olha o que A4 disse. Se ela largar seu gato perto do seu passarinho, o que acontece com o passarinho?

A4: Morre.

A3: Eu escolhi o rato porque o rato tá correndo sempre pelo chão, e o papagaio tá pendurado na gaiola.

A13: Eu achei que era o papagaio porque eu já tentei botar o meu papagaio com um gato e não deu muito certo.

Prof: Por que não deu certo?

A13: Porque o gato quase matou meu papagaio.

Prof: Se pensarmos nessas duas opções: rato e papagaio, quem será que é mais provável de ter ligado pra delegacia pra pedir ajuda?

Todos: Rato.

Prof: Mas será que o rato ia falar no telefone?

A10: Mas agora eu fiquei com uma dúvida: como é que o gato vai entrar dentro da toquinha de um rato? E do papagaio, é um lugarzinho apertado, não é um lugar enorme...

Prof: Pois é, temos duas coisas aqui. Se pensarmos na imaginação do autor, sim, poderia ser rato, certo? Pois quando a gente inventa uma história ou uma piada, qualquer personagem pode falar. Mas se nós pensarmos que papagaio fala, que tem voz, se pensarmos na realidade, qual animal se encaixa melhor aqui?

Todos: Papagaio.

Prof: Então, podemos pensar nas duas coisas. A versão original da piada era com papagaio. E poderíamos pensar em papagaio por dois motivos: um por ter medo de gato e outro por que ele fala. E podemos pensar em rato porque gato gosta de comer rato.

A5: Na verdade, eu não sabia que papagaio tinha medo. Eu pensava que o papagaio ganhava do gato.

A12: Porque ele tem bico e bicava.

A18: E tem gente que falou que a casa do papagaio é bem alta pro gato entrar. E também tem outra coisa. Ali fala “dentro da minha casa”. Um gato não pode entrar dentro da casa do papagaio. Se a casa é muito alta e o gato não consegue entrar, como é que o gato pode entrar dentro da casa do papagaio?

Prof: E ele pode entrar dentro da casa de um rato, então?

A18: Sim, porque a casa do rato é nas paredes, às vezes tem aqueles buraquinhos, né? O gato pode entrar na casa do rato porque ela é no chão e a do papagaio é pendurada.

A4: Mas o gato pula!

Prof: Então, você acha que o gato pode ter pulado e ter aberto a gaiola?

A4: Aham.

A6: O meu amigo caça uns passarinhos pra ficar pra ele, pra não precisar comprar. Daí, um dia, ele pegou um papagaio e o papagaio era bem brabo. O papagaio saiu da gaiola e tinha um gato. O papagaio foi brigar com um gato e ele ganhou do gato.

A5: Viu, profe!

Prof: Nossa! Vamos para a próxima pergunta. O policial, quando ouve a voz de alguém pedindo socorro no telefone, ele diz assim: “Um gato! Não precisa se preocupar por causa de um gato.” Será que o policial achou que estava falando com quem?

A9: Eu acho que ela tava falando com uma pessoa.

Prof: Que tipo de pessoa? Um adulto? Uma criança?

A9: Com um adulto.

Prof: Por quê?

A9: Porque... tipo... o policial falou: “um gato... não fique apavorado, não precisa se preocupar por causa de um gato”. A pessoa pode, por exemplo, mandar os animais pararem. Daí, o policial poderia achar que era uma pessoa. Só que era um animal.

Prof: Então, você acha que ele achou que estava falando com um adulto. Vocês acham que uma pessoa adulta precisa se preocupar porque um gato entrou em casa?

A13: Não.

Prof: Imaginem se fosse o pai e a mãe de vocês. Será que eles iam ligar pra polícia, se um gato entrasse dentro de casa.

A16: Só se fosse alguém medroso.

Prof: Então, A9 acha que, quando o policial disse: “Não precisa se preocupar”, que ele achava que estava falando com um adulto.

A16: Eu acho que era com uma criança.

Prof: Por quê?

A16: Porque criança tem menos noção que um adulto.

A5: Eu acho que o policial sabe que adulto tem mais coragem do que criança, porque as crianças são mais medrosas.

Prof: E na sua opinião, o policial achou que estava falando com quem?

A5: Com a criança.

Prof: E se o policial achou que estava falando com uma criança, porque ele ia dizer “não precisa se preocupar por causa de um gato”?

A5: Porque ele achava que era uma criança que tinha medo do gato.

Prof: E falando isso, o policial ia estar fazendo o quê?

A5: Acalmando a criança.

A18: Eu acho que era uma criança. Tem crianças que são muito novas e que ainda não conhecem algumas coisas, né? E tem crianças que têm deficiência. Então, pode ser que seja uma criança muito nova ou uma criança com deficiência. A gente pode pensar que ela tava com a vó, só que a vó tava em outro lugar, e ela foi tentar ligar pros pais dela. Só que, sem querer, ela discou o número errado e ligou pra polícia.

Prof: Mas, pensem bem, quando o policial diz: “Não fique apavorado por causa de um gato”, ele estava pensando que falava com um animal ou com uma pessoa?

Todos: Uma pessoa.

Prof: Isso, todo mundo concorda, certo?

A4: Eu acho que era com um adulto.

Prof: Por quê?

A4: Por causa que adulto também pode ter medo de gato.

Prof: Mas, vejam que, quando o policial diz assim: “não precisa se preocupar”, ele imaginava que falava com alguém que não tinha problemas com gato, né? Porque, se ele imaginasse que falava com um papagaio ou rato, aí sim ele ia ficar alerta, não é? Vamos avançar um pouco mais. Aqui no texto, tem uma parte que diz assim: “Socorro, venham rápido, um gato acaba de entrar em minha casa”. É a casa de quem?

A4: Do papagaio. Ele podia ter se soltado e estar no chão.

A17: Eu acho que é do rato.

Prof: Por quê?

A17: Porque sim.

Prof: Tem alguma coisa aqui dentro do texto que fez você perceber que era a casa do rato?

A17: (Faz sinal negativo com a cabeça).

Prof: Quem mais gostaria de explicar.

A18: Eu acho que é do rato, porque no texto diz... bah... não sei... só acho que é a casa do rato.

A16: É que eu acho mais difícil um gato conseguir entrar na casa de um papagaio.

Prof: Ok, olhem bem. Quem escolheu “papagaio” para completar o texto pode dizer que “entrar na minha casa” é a casa do rato?

A16: Não.

Prof: Pois é, quem escolheu preencher o texto com “papagaio”, agora tem que dizer que “entrar na MINHA casa” é a casa do papagaio. Já, quem escolheu preencher com “rato”, aí sim vai dizer que quem está falando “socorro, entraram na minha casa” é o rato. E a última pergunta era escolher o título que mais combinava com o texto, “acidente” “um trote” ou “emergência”. Qual vocês escolheram?

A11: Eu escolhi “trote”.

Prof: Por que você escolheu essa?

A11: (Sacode os ombros dando a entender que não sabe).

A16: Trote é quando uma pessoa tá enganando a outra, falando pelo telefone.

A2: Eu e o meu irmão, a gente já fez trote. E os meus amigos também. Uma vez, eu e meu irmão e os amigos do meu irmão, a gente tava fazendo um trote pra um amigo do meu irmão.

Prof: E o que vocês fizeram?

A2: Tu pega o telefone e liga pra uma pessoa, fala com uma voz diferente, ou fala alguma coisa diferente pra outra pessoa não te reconhecer, pra enganar ela.

Prof: Então, você quer fazer uma brincadeira com a pessoa?

A5: Meu irmão não faz assim, ele faz de outro jeito. Ele liga e desliga na hora.

Prof: A11 escolheu “trote” como título dessa piada. Será que combina mesmo com essa piada, A11?

A11: (hesita)

Prof: Será que o papagaio ou o rato estariam tentando enganar o policial?

A11: Não sei.

Prof: Ou era realmente um pedido de socorro?

A11: Eu acho que ele tava enganando o policial.

A4: Escolhi a última.

Prof: A última era “emergência”. Por que você escolheu essa?

A4: Por causa que, se fosse o papagaio, ele precisaria de emergência, ele precisaria que o policial ia lá e desse um jeito.

Prof: E como você descobriu que o título era esse?

A4: Por causa que papagaio tem medo de gato.

A16: Eu acho que é emergência porque ali diz: “é caso de vida ou morte!”

Prof: E caso de vida ou morte é uma emergência, não é?

A13: É o mesmo que eu pensei, se é caso de vida ou morte, só pode ser emergência.

A18: Eu também acho que combina mais com emergência porque ele diz “socorro” e é caso de vida ou morte.

Prof: Quem mais gostaria de explicar qual título combina mais?

A6: Eu acho também que é emergência, ele tá falando desesperadamente e porque é um caso de vida ou morte.

Prof: Então, essa frase “é caso de vida ou morte” chamou a atenção de vocês no texto. Olhem a importância de lermos o texto com atenção. As pistas “socorro”, “caso de vida ou morte”, nos chamam a palavra EMERGÊNCIA, certo? E essa era a resposta certa.

SESSÃO 4

CONTEXTUALIZAÇÃO

Prof: O texto que vamos ler hoje é uma fábula. Quem sabe explicar o que é uma fábula?

A10: Tipo um conto de fadas?

Prof: Explique melhor...

A10: Deixa eu pensar... são contos que não são verdadeiros.

Prof: Você lembra de alguma fábula que você já ouviu?

A10: Os três porquinhos.

Prof: Será que essa é uma fábula? Será que conto de fada e fábula é a mesma coisa? Quem mais sabe explicar o que é uma fábula?

A5: Uma vez, alguém soube explicar... a gente tava no segundo ano.

A14: Mas agora todo mundo tá esquecido...

Prof: Vocês concordam com A10 quando ele diz que fábula é uma história que foi inventada?

Alguns alunos: Sim.

A7: Fábula é tipo um texto. É um texto misturado com alguma coisa...

Prof: Vocês lembram de algum personagem de alguma fábula?

A16: Parece que eu lembro que eu tinha um livro de fábulas só que agora eu não lembro...

A4: Fábula é uma história que tem outra história dentro...

A8: Eu acho que fábula é uma história bem conhecida.

Prof: Pode ser... Será que já trabalhamos com alguma fábula aqui no terceiro ano?

Todos: Acho que sim!

Prof: Qual será?

A9: Acho que foi “A cigarra e a formiga”.

Prof: Por que você acha “A cigarra e a formiga” é uma fábula?

A9: Não sei... mas parecia que, quando a gente recebeu o texto tinha lá escrito que era uma fábula...

Prof: Vocês lembram dessa fábula?

A14: Fábula é uma história que é famosa, tipo uma lenda...

Prof: Você quer dizer que fábula é uma história conhecida?

A14: É.

Prof: Bastante gente conhece a história da cigarra e da formiga, não é? Será que vocês lembram de mais alguma fábula? Vocês lembra quem era o autor daquela fábula? Lembram que vocês acharam o nome do autor estranho? Ele era Esopo. Vou dar umas pistas pra vocês: as fábulas geralmente têm personagens animais. Por exemplo: a cigarra e a formiga. E, geralmente, esses personagens se comportam como pessoas, eles falam e têm atitudes de pessoas. Mas tem mais coisa que tem em fábula...

A2: A história da Miroca que foi conhecer a prima dela é uma fábula?

Prof: Nessa história tinha animal que falava, mas não era uma fábula.

A15: Eu acho que uma fábula é... aquela lá do Picapau Amarelo...

Prof: Da história do sítio do Picapau Amarelo?

A15: É.

Prof: Talvez você lembrou do sítio porque a Dona Benta contava histórias e o Monteiro Lobato já publicou as fábulas que a Dona Benta contava...Mas tem mais uma coisa que tem em fábula... que vem no fim das fábulas...Quem lembra o que é?

A17: Tem a moral da história.

Prof: O que é a moral da história?

A17: É tipo uma história que tem alguma moral.

Prof: Mas, o que é uma moral?

A17: (Faz sinal que não sabe explicar)

A11: É uma lição que se aprende quando se lê a fábula.

Prof: Muito bem. É uma lição, um ensinamento que tiramos da história. Vamos lembrar do exemplo da cigarra e da formiga. Qual era a moral da história?

A18: Eu lembro que na história a cigarra tinha que trabalhar só que ela não trabalhava no verão, e já tava chegando o inverno. Ela não conseguiu nada, só queria saber de cantar, enquanto as formigas trabalhavam e conseguiam a comida. Só que a cigarra não trabalhou. Então ela não ganhou nada. Mas agora eu não sei explicar o que essa história ensinava.

Prof: Qual será que era o ensinamento dessa fábula?

A14: *Trabalhar pra ganhar, porque sem trabalho tu não aumenta teu nível na vida. Porque, tipo, eu cresci, não to trabalhando, to pobre, sem casa, sem esposa, to pobre e largado no meio da rua... não tenho nada...*

Prof: *E se não fizer nada pra melhorar... Então, podemos pensar que a moral da história era: “Quem não trabalha, não ganha.” Ok, vamos começar a leitura da fábula de hoje. Como já comentamos, é um texto que vai ter personagens animais, que se comportam como pessoas, e vai ter uma moral, um ensinamento. E a fábula que vocês vão ler está dividida em partes. Uma delas não pertence a essa fábula. É uma parte intrusa. O que é algo intruso?*

A13: *Uma pessoa que se intromete.*

Prof: *É, uma parte intrometida. Ela não deveria estar aqui. A profe colocou aqui pra ver quem está ligado, atento. Um desses parágrafos não tem nada a ver com a história. Leiam tudo e escolham qual é a parte que não deveria estar aqui. Combinado?*

LEITURA DO TEXTO

Prof: *Vamos acompanhar a leitura aqui na folha. (Professora lê a fábula em voz alta)*

PERGUNTAS COMPLEMENTARES ORAIS

Prof: *Quem gostaria de falar sobre qual foi o parágrafo escolhido?*

A12: *Eu acho que é o quarto.*

Prof: *Explique que parágrafo é esse. O que tem nesse parágrafo que fez você escolhê-lo?*

A12: *Eu escolhi ele porque tá falando da cigarra e eu acho que a cigarra não tem nada a ver com essa história.*

A10: *Porque tem a outra história da cigarra e da formiga.*

Prof: *Então, você, A12, achou que é a cigarra que não combina?*

A12: *É.*

Prof: *Tem alguém que escolheu outro parágrafo, que não o quarto?*

A13: *Eu fiz errado.*

Prof: *Qual você tinha escolhido?*

A13: *Eu marquei o primeiro, o segundo e o terceiro.*

Prof: *Você fez um x nos três? Mas só tinha um intruso... Por que você marcou quase todos os parágrafos do texto?*

A13: *(Se cala, sem saber explicar).*

Prof: *Vamos ver se mais alguém sabe explicar qual parágrafo escolheu...*

A16: *Eu escolhi o quarto porque na história não tá falando de inverno, e nem que guardou comida no verão.*

A5: *E esse texto tá falando de ajuda, não de cigarra, de comida, de inverno.*

Prof: *Isso... além de A13, teve mais alguém que não tinha marcado o quarto? Todos concordam com as ideias que os colegas falaram?*

Todos: *Sim.*

Prof: *Então, entendemos que o parágrafo quarto é intruso, pois fala da cigarra que, na verdade, pertence à outra história. Agora, vamos para a segunda parte da nossa atividade. Vocês vão receber uma folha em que eu escrevi três vezes a fábula da formiga e da pomba. Só que esses textos não têm as mesmas palavras do que a fábula que lemos. E só uma dessas três é a fábula da formiga e da pomba verdadeira. Nas outras duas, tem alguma coisa que mudou. Todas elas têm palavras diferentes do texto que lemos, mas uma delas é a verdadeira. Dois desses textos têm acontecimentos diferentes da fábula que lemos. E vocês vão ter que descobrir o que está diferente. Vocês vão marcar só o texto verdadeiro. Leiam com bastante atenção. Podem voltar ao primeiro texto para conferir as ideias, se acharem necessário.*

Prof: *Quem gostaria de explicar qual foi o texto que considerou verdadeiro e por que descartou os outros.*

A7: *Eu considerei o segundo.*

Prof: *Você acha que esse texto conta a mesma história que a fábula que lemos?*

A7: *Sim.*

Prof: *E por que você descartou o primeiro texto?*

A7: *Porque os outros dois têm algumas partes que não têm no texto.*

Prof: *Por exemplo...*

A7: *Por exemplo... (aluno hesita... demora para responder... volta ao texto para tentar lê-lo novamente)*

Prof: *Vocês gostariam de um tempo para ler os textos de novo?*

Alguns alunos: *Não.*

Prof: *Você não lembra por que escolheu esse segundo texto?*

A7: *Eu não lembro.*

Prof: *Você gostaria de ouvir o que os colegas têm a dizer pra ver se consegue lembrar de alguma coisa?*

A7: *(Faz sinal afirmativo com a cabeça)*

A5: *Eu escolhi o último texto.*

Prof: *Por que você descartou o primeiro e o segundo?*

A5: *No primeiro, (aluna lê no texto) “obrigada pela sede, uma formiga desceu até um riacho”.*

Prof: *O que você acha que não está de acordo nessa parte?*

A5: *É que ela (a formiga) não tava com sede.*

Prof: *Você acha que ela não estava com sede? Vamos ver o que dizia a primeira linha do texto. Leia para nós:*

A5: *(Aluna lê) “Uma formiga que estava... ah, tá! (aluna ri e se dá conta que a palavra seguinte é “sedenta”, o que quer dizer que ela tinha sede, sim)*

Prof: *Então, essa primeira parte, combina ou não com a fábula da cigarra e da pomba?*

A5: *Combina.*

Prof: *E o que mais você destacou nesse texto que não está de acordo?*

A5: *(aluna lê) “Logo que chegou a terra, a formiga viu um caçador que se encontrava atrás de uma árvore, com os pés descalços e com uma rede nas mãos”.*

Prof: *O que você acha que não está bem nessa parte?*

A5: *Que ele (o caçador) tava com uma bota, ele não tava com os pés descalços.*

Prof: *Você consegue achar a parte do texto que dizia isso?*

A5: *(aluna lê) “vendo que a ave corria perigo, a pequena formiga rapidamente entrou n bota do caçador e picou no seu calcanhar.”*

Prof: *Ok, vejam que, nesse primeiro texto, A5 está dizendo que o caçador tinha os pés descalços. Isso combina com a ideia da fábula que diz que a formiga entrou dentro da bota?*

Todos: *Não.*

Prof: *Então, nesse primeiro texto, já temos uma informação que foi confirmada que não combina com a fábula. Tem mais alguma coisa que tem nesse texto que não combina?*

A5: *Sim. Na mesma frase, ele (o caçador) não tava ATRÁS de uma árvore, ele veio POR BAIXO da árvore.*

Prof: *O que vocês acham dessa informação que A5 está dizendo? Será que eu posso estar atrás de uma árvore e, ainda assim, estar embaixo?*

A5: *Sim.*

A10: *Depende do tamanho da árvore.*

Prof: *Se pensarmos que era uma árvore grande, esta informação não contradiz tanto, não é?*

A5: *Mais ou menos.*

Prof: *Todo mundo concorda que esse primeiro texto não é o verdadeiro?*

Todos: *Sim.*

Prof: *E qual foi a informação que encontramos que fez com que a gente descartasse esse texto?*

Alguns alunos: “Pés descalços”

Prof: E que, na verdade, o caçador estava usando... o quê?

Todos: Botas.

Prof: Vamos ao segundo texto. O que vocês têm a dizer sobre o segundo texto?

A11: Aqui diz que ele (o caçador) perdeu a pontaria e não acertou o tiro. Mas ele não tava com uma arma, era uma rede.

Prof: Encontre no texto a parte que fala sobre esse seu comentário.

A11: (aluno lê o texto) “subiu para o pé do caçador que, surpreso, ao sentir a dor, perdeu a pontaria e não acertou o tiro”.

A10: Mas tem arma que lança rede.

Prof: Pode ser, mas vamos ver que informação a fábula traz para comprovarmos se tinha arma ou não.

A16: Achei! (aluna lê o texto) “pouco tempo depois, o caçador de pássaros veio por baixo da árvore, e com uma rede nas mãos...”

Prof: Então, dá pra dizer que ele tinha uma arma?

A16: Não.

Prof: Vejam que aqui está bem claro. Está dizendo que ele tinha uma rede, e não uma arma nas mãos. Quando lemos que o caçador não acertou o tiro, o que a palavra tiro nos lembra?

Todos: Arma.

Prof: Por causa dessa informação, podemos dizer que esse segundo texto também não é verdadeiro, não é? Tem mais alguma informação que vocês acham que não combina?

A8: Sim, aqui tá dizendo que a formiga subiu para o pé do caçador e lhe deu uma FERROADA. Mas a formiga não deu uma ferroadada, deu uma PICADA.

Prof: O que será que é uma ferroadada?

A8: É uma picada de abelha.

Prof: Será que é só picada de abelha ou pode ser de outro animal?

A10: É por causa do ferrão.

A2: Mas a formiga também tem ferrão, mas só que a abelha tem ferrão e, se ela te pica, dois minutos depois, ela morre. E a formiga, não, ela não morre.

Prof: Então, você acha que podemos dizer que “dar uma picada de formiga” e “uma ferroadada” é a mesma coisa?

A2: Sim.

Prof: Vocês concordam?

A14: Eu concordo plenamente.

A3: Eu não.

Prof: Essa é uma coisa que poderíamos pesquisar.

A10: Ferroadada é quando vem do ferrão. Porque já tá dizendo: FERROada.

Prof: Tem mais alguma coisa nesse segundo texto, além da ferroadada, que nós ficamos meio em dúvida e a informação do tiro?

(Ninguém responde)

Prof: Se descartamos o primeiro e o segundo, vamos considerar como verdadeiro o terceiro, certo? Vamos dar uma olhada nesse terceiro texto.

A1: Aqui tá dizendo “Trate bem seu próximo que ele lhe tratará também. E aqui no último texto verdadeiro tá dizendo “uma boa ação se paga com outra” Se a outra faz bem pra ti, tu faz bem pra ela.

Prof: Você acha que essa moral combinou mais, então?

A1: (faz sinal afirmativo com a cabeça)

A18: E também porque falava que ela ia recompensar a amiga dela por ter ajudado. Daí, na moral tem: Uma boa ação se paga com outra. E foi o que a formiga fez com a pomba. A pomba ajudou a formiga e a formiga ajudou a pomba.

A10: *É igual ao texto do leão e do rato, quando o rato salva o leão da armadilha.*

Prof: *Isso! Agora, vamos fazer a leitura desse último texto pra ver se ele realmente combina. Quem lê pra gente a primeira frase?*

A5 *lê a primeira frase: “Estava uma formiga junto a um regato quando foi apanhada pela correnteza.”*

Prof: *Que dúvida surgiu nessa parte?*

Todos: *A palavra “regato”.*

A13: *É o rio.*

A18: *Quando eu pensei em regato, eu li que a formiga tava junto a um regato, eu pensei que era tipo... a terra.*

Prof: *Vamos tentar ler um pouco mais do texto pra ver se encontramos mais pistas sobre o que é um regato.*

A5: *Eu tenho outra dúvida... “apanhada”...*

Prof: *“apanhada pela correnteza”... O que será que é isso?*

A8: *É levada.*

Prof: *Isso aí!*

A9 *lê a segunda frase: “Uma pomba que estava pousada numa árvore sobre a água viu que ela estava quase se afogando e teve pena dela”.*

Prof: *Tudo certo? Vamos para a terceira frase.*

A3 *lê a terceira frase: “Para que pudesse se salvar, atirou-lhe um galhinho da árvore”.*

Prof: *Era um galho de árvore mesmo que ela tinha atirado?*

A8: *Eu acho que era um raminho.*

Prof: *E raminho é parecido com galhinho?*

A8: *Sim.*

A16: *Aqui tá dizendo “um galho de árvore”.*

Prof: *Galho ou galhinho. Pode ser?*

A16: *É.*

A18 *lê a quarta frase: “Assim a formiga pode flutuar em segurança para a margem do regato.*

Prof: *“Para a margem do regato”. O que será que é a margem de um regato?*

A16: *É um rio.*

Prof: *É a margem do rio!*

A5: *Agora sim!*

Prof: *Continuando...*

A8 *lê a quinta frase: “Numa outra ocasião, a formiga viu um caçador que tentava caçar a pomba”.*

Prof: *Certo?*

A8: *Sim.*

Prof: *Quem continua?*

A14 *lê a sexta frase: “Sem perder tempo, a formiguinha correu até o caçador e picou o pé dele com toda a sua força.”*

Prof: *Tudo bem nessa frase?*

A14: *Sim.*

Prof: *Lá no texto, dizia que a formiga tinha picado o pé dele?*

Todos: *Sim, era o calcanhar.*

A7 *lê a sétima frase: “A dor foi tamanha que o caçador soltou a rede.”*

Prof: *Tranquilo?*

A2 *lê a oitava frase: “O rápido instante foi aproveitado pela pomba para levantar voo e assim a formiga pôde devolver o favor a sua amiga.”*

A1 *lê a moral da história: “Moral: uma boa ação se paga com outra”.*

Prof: Muito bem! Escolhemos o texto verdadeiro! Mais alguém gostaria de falar alguma coisa? Tudo tranquilo?

(Todos concordam)

Prof: Muito obrigada pela atenção!