



Universidade Estadual de Montes Claros
Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras



Cláudia Tatiana Prates Nunes

**INFERÊNCIAS LÓGICO-PRAGMÁTICAS: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA APLICADA AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Montes Claros - MG
2017

Cláudia Tatiana Prates Nunes

**INFERÊNCIAS LÓGICO-PRAGMÁTICAS: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA APLICADA AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em: ___/___/___ -

Montes Claros – MG
Janeiro / 2017

N972i Nunes, Cláudia Tatiana Prates.
Inferências lógico-pragmáticas [manuscrito] : uma proposta didática aplicada ao 6º ano do ensino fundamental / Cláudia Tatiana Prates Nunes. – Montes Claros, 2017.
152 f. : il.

Bibliografia: f. 128-133.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Ensino. 2. Leitura. 3. Inferências lógicas e pragmáticas. 4. Ensino fundamental. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma proposta didática aplicada ao 6º ano do ensino fundamental.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CLÁUDIA TATIANA PRATES NUNES

"Inferência lógico-pragmáticas: uma proposta didática aplicada ao 6º ano do Ensino Fundamental"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Carla Roselma Athayde Moraes (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Santos Ferreira (UFVJM)

Montes Claros (MG), 28 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor Sublime, pelos seus explícitos e implícitos em minha vida.

Aos meus pais, Pedro Julião e Tiana, aos meus irmãos, irmãs, cunhadas, cunhados e Neide por todo apoio e carinho, principalmente por ficarem com as minhas filhas nas horas em que mais precisei.

À minha família particular, meu marido Pedro Henrique e minhas filhas Maria Eduarda e Ana Luísa, que mesmo desgostando dessa fase, estiveram ao meu lado e entenderam as minhas ausências.

À professora Maria Clara Maciel, modelo de competência e professora, por ter me aceitado como orientanda.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, Profletras, e a todo o corpo docente, por terem assumido o compromisso de capacitar os professores da Educação Básica.

Aos professores que fizeram parte da minha banca de qualificação: Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho e Gustavo Leal Teixeira, por seus direcionamentos e avaliações. E às professoras Maria de Lourdes Santos Ferreira e Carla Roselma Athayde Moraes, participantes de minha banca de defesa, que na última etapa validaram o meu trabalho.

À direção, colegas e alunos da Escola Municipal Geraldo de Souza, que tanto me apoiaram e torceram por mim.

Aos colegas do Profletras 2014 e aos amigos que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, pela dispensa durante esse período de estudo.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para a sociedade ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar a sua eficiência (ZILBERMAN, 2001, p.38).

RESUMO

Os dados da proficiência leitora de alunos da escola pública brasileira têm localizado o Brasil nas últimas posições em *rankings* de leitura mundial. Isso significa que muitos sujeitos podem estar avançando na escolaridade sem consolidar habilidades de leitura básicas. Soma-se a isso a nossa experiência em sala de aula, que indica que inúmeras dificuldades de leitura de alunos do Ensino Fundamental são decorrentes da incapacidade de inferir. A partir disso, esta pesquisa questionou em que medida o trabalho com inferências lógico-pragmáticas em textos humorísticos pode contribuir para o desenvolvimento e/ou consolidação da habilidade de realizar leitura inferencial de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, um Projeto Educacional de Intervenção (26 h/a) foi elaborado e executado em uma turma de uma escola municipal de Montes Claros (MG), com o objetivo de contribuir para a amenização ou resolução do problema. Por meio dessa pesquisa-ação de perspectiva explicativa e natureza quanti-qualitativa, pôde-se concluir que o trabalho com as inferências lógicas e pragmáticas possibilitou uma amenização significativa das dificuldades em produzir inferências autorizadas pelo texto. Além disso, os resultados também comprovam a importância do ensino de estratégias de leitura, principalmente a de inferênciação, na construção de sentido do texto. Contudo, alertamos para o fato de projetos de leitura precisarem ser constantes e contínuos, para que se colham frutos com consistência.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Leitura; Inferências lógicas e pragmáticas; Ensino Fundamental

ABSTRACT

The data of reader proficiency of Brazilian public school students have located Brazil in late positions in world rankings of reading. This means that many individuals may be advancing in education without consolidating basic reading skills. Added to this, there is our experience in classroom which indicates that many Elementary School students' reading difficulties are due to the inability to infer. From this, this research has questioned in which extent the work with logical and pragmatic inferences in humorous texts can contribute to the development and/or consolidation of the ability to perform inferential reading of students of the 6th year of Elementary School? Hence, an Educational Intervention Project (26 class hours) was prepared and implemented in a class of a city school of Montes Claros (MG), in order to contribute to the amelioration or resolution of this problem. Through this action research of explanatory perspective and quantitative and qualitative nature, it could be concluded that working with the logical and pragmatic inferences made possible a significant amelioration of difficulties in producing inference authorized by the text. Furthermore, the results also show the importance of teaching reading strategies, especially inferentiation, in constructing text sense representations. However, we alert to the fact that reading projects need to be constant and continuous, in order to reap fruits with consistency.

KEYWORDS: Reading; Elementary School; Logics and Pragmatic Inferences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Quadros

Quadro 01. Exemplo de questão (Descritor 1)	18
Quadro 02. Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.....	19
Quadro 03. IDEB – Resultados e Metas da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza.....	22
Quadro 04. Desempenho da escola nas últimas edições da Prova Brasil.....	23
Quadro 05. Comparativo dos resultados da escola nas edições do PROEB.....	24
Quadro 06. Exemplo de questão do SAME (2015).....	27
Quadro 07. Quantitativo de turmas e alunos do matutino (2016).....	29
Quadro 08. Padrão de correção das atividades da intervenção.....	30
Quadro 09. Primeiro módulo.....	68
Quadro 10. Segundo módulo.....	91
Quadro 11. Terceiro módulo.....	95
Quadro 12. Questões de inferência lógica.....	100
Quadro 13. Quarto módulo	103

2. Figuras

Figura 01. Charge do Lute.....	16
Figura 02. Tirinha Níquel Náusea.....	55
Figura 03. Tirinha do Calvin e Haroldo.....	57
Figura 04. Tirinha do Garfield.....	65

3. Gráficos

Gráfico 01. Sondagem inicial: média geral das IA, INA e INR.....	88
Gráfico 02. Sondagem inicial: média geral das IA, INA e INR.....	125

4. Tabelas

Tabela 01. Questão 1.....	69
Tabela 02. Questão 2 item (a).....	71
Tabela 03. Questão 2 item (b).....	72
Tabela 04. Questão 2 item (c).....	73
Tabela 05. Questão 2 item (d).....	74
Tabela 06. Questão 3 item (a).....	75

Tabela 07. Questão 3 item (b).....	76
Tabela 08. Questão 4.....	77
Tabela 09. Questão 5 item (a).....	79
Tabela 10. Questão 5 item (b).....	81
Tabela 11. Questão 5 item (c).....	82
Tabela 12. Questão 5 item (d).....	83
Tabela 13. Questão 6 item (a).....	85
Tabela 14. Questão 6 item (b).....	86
Tabela 15. Questão 6 item (c).....	87
Tabela 16. Questão 1 item (a).....	108
Tabela 17. Questão 1 item (b).....	109
Tabela 18. Questão 1 item (c).....	110
Tabela 19. Questão 1 item (d).....	112
Tabela 20. Questão 2 item (a).....	113
Tabela 21. Questão 2 item (b).....	114
Tabela 22. Questão 3 item (a).....	116
Tabela 23. Questão 3 item (b).....	117
Tabela 24. Questão 4.....	118
Tabela 25. Questão 5 item (a).....	119
Tabela 26. Questão 5 item (b).....	120
Tabela 27. Questão 6 item (a).....	122
Tabela 28. Questão 6 item (b).....	123
Tabela 29. Questão 6 item (a).....	124

LISTA DE SIGLAS

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PISA – Programa Internacional de Avaliação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Básica

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

SAME – Sistema de Avaliação Municipal de Ensino

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

IA – Inferências aceitáveis

INA – Inferências não aceitáveis

INR – Inferências não realizadas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE LEITURA	16
1.1 Contexto de leitura no Brasil e na Escola Geraldo Pereira de Souza.....	16
1.2 Contexto da leitura na perspectiva docente.....	25
1.3 Contexto da leitura dos sujeitos.....	28
1.4. Percurso metodológico	31
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTANDO O PROCESSO DE LEITURA E A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS	33
2.1 A aquisição e o desenvolvimento da Leitura numa perspectiva cognitiva	33
2.2 O ensino de leitura	43
2.3 Estudo das inferências	51
2.4 Gêneros textuais e ensino: caracterização dos gêneros selecionados.....	62
CAPÍTULO 3: SONDAGEM – INTERVENÇÃO – SONDAGEM.....	66
3.1 Análise do processo de sondagem inicial.....	66
3.2 A intervenção educacional.....	89
3.3 Análise do processo de sondagem final.....	105
3.4 Considerações sobre os resultados da intervenção.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE. Atividades da intervenção.....	136
ANEXO. Atividade 5.....	150

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa¹ desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), um curso de pós-graduação *stricto sensu* voltado para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da rede de educação pública brasileira. Nesta pesquisa, objetivou-se realizar um Projeto de Intervenção Educacional que visou a contribuir para a amenização ou a resolução de um problema de ensino relacionado à área da leitura, especificamente, a não consolidação da habilidade de realizar inferência a partir de informações implícitas.

O contexto atual de ensino da leitura no Brasil justifica a presente pesquisa na medida em que os últimos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Prova Brasil evidenciam o relativo fracasso do ensino de leitura de parte significativa das escolas públicas brasileiras, significando que muitos alunos estão avançando na escolaridade sem consolidar habilidades de leitura básicas. Dentre as habilidades menos solidificadas destacamos a realização de inferências, um processo que acompanha o amadurecimento cognitivo do aprendiz e que requer a mediação do professor, que não deve esperar que essa habilidade se desenvolva de forma natural e espontânea no processo de leitura, principalmente quando se trata de alunos mais jovens.

Partimos do princípio de que um texto é composto por informações explícitas e implícitas, assim, o emprego de estratégias inferenciais para subsidiar o leitor na identificação dos implícitos e construir o sentido textual se mostra como uma condição *sinequanon* para a construção de sentidos textuais. Muitos autores, como Marcuschi (2008), abordam essa condição caracterizando-a como a própria compreensão textual, contrapondo-se à perspectiva de que compreender é decodificar. Consideramos, a partir de Kleimam (2013), que inferir seja uma atividade cognitiva em que o leitor concebe uma nova informação a partir de indícios textuais e conhecimentos adquiridos anteriormente, de modo que essa nova informação preenche as lacunas de sentido e descortina os implícitos do texto.

Observando a dificuldade dos nossos alunos em realizar essa atividade cognitiva devidamente e a oportunidade de pesquisar sobre o tema, a fim de buscar situações que amenizem ou resolvam essas dificuldades, surgiu a pergunta orientadora dessa pesquisa: em que medida o trabalho com inferências lógicas e pragmáticas em gêneros humorísticos

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, sob o registro CAAE 56794216.4.0000.5146

contribui para o desenvolvimento e/ou para a consolidação da habilidade de realizar leitura inferencial de alunos do 6º ano da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza?

A partir dessa problemática e do objetivo de contribuir para o desenvolvimento e/ou consolidação da habilidade de realizar inferências, estabelecemos ainda os seguintes objetivos específicos: i) traçar o panorama do ensino da leitura no Brasil e na localidade/escola em estudo, a partir de documentos oficiais e não-oficiais; ii) sistematizar através de atividade de sondagem inicial as principais dificuldades dos alunos no processo inferencial, de modo a adequar as atividades de compreensão e interpretação textual da intervenção ao nível do aluno; iii) explorar conhecimentos teóricos acerca da leitura e do processo inferencial com o intuito de desenvolver atividades de leitura que priorizem os gêneros humorísticos, de forma a proporcionar o desenvolvimento da habilidade em foco; iv) mensurar os avanços dos alunos na realização da habilidade em estudo, através de atividade de sondagem final.

A nossa hipótese inicial sustentava que a elaboração de situações didáticas que proporcionem a produção de inferências lógicas e pragmáticas em textos humorísticos contribuiria consideravelmente para a amenização dos problemas relacionados à habilidade de realizar leitura inferencial, na turma em questão. Contudo, esclarecemos que tal habilidade é construída a partir do exercício da leitura, portanto, previmos colher, de início, resultados modestos.

A escolha de gêneros da esfera humorística deu-se a partir do planejamento curricular do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Montes Claros/MG, que prevê o trabalho sistemático com tais textos, que são carregados de informações implícitas e muito bem recebidos pelos alunos. Acreditamos que nessa etapa de escolaridade a aprendizagem torna-se mais efetiva a partir de gêneros que são familiares aos alunos, uma vez que o conhecimento das suas características contribui para a compreensão textual. Somado a isso, consideramos ainda que os textos humorísticos são motivadores da participação dos alunos.

A partir dessas considerações, elaboramos e aplicamos um Projeto Educacional de Intervenção em uma turma do 6º ano, como relatado. Atividades de sondagem foram aplicadas antes e após a intervenção, na tentativa de mensurar eventuais avanços, como se verá.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, expomos o contexto de leitura das escolas públicas brasileiras e, em particular, da escola em que se realizou o Projeto Educacional de Intervenção, que doravante denominaremos prioritariamente de

intervenção. Pontuamos, ainda, o percurso metodológico, uma pesquisa-ação interventiva de caráter quantitativo e qualitativo, e traçamos o perfil da turma selecionada para o desenvolvimento das atividades.

No segundo capítulo, apresentamos o aporte teórico que sustenta a presente pesquisa. Nesse capítulo abordamos os aspectos que compõem a leitura e, para tanto, recorremos aos trabalhos de Smith (1989), Solé (1998), Kato (1999), Kintsch; Rawson (2013) e Kleimam (2013). A abordagem teórica da noção de inferências, em específico, será realizada a partir da tipologia apresentada por Marcushi (2008) e pelos trabalhos de Platão e Fiorin (1998), Dell'Isola (2001), Coscarelli (2002), Keller e Bastos (2005), Levinson (2007) e Koch (2011).

No terceiro capítulo descrevemos a intervenção e a análise dos dados coletados por meio das atividades aplicadas, seguindo a estrutura analítica: sondagem inicial – intervenção – sondagem final. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, esperando que este trabalho possa contribuir com o cenário de ensino e aprendizagem de leitura em nosso país.

CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Figura1. Charge do Lute



Disponível em: < <http://hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/blog-do-lute-1.366314>>. Acesso em: 02 out. 2016

Iniciamos este capítulo com essa charge do Lute que bem ilustra o contexto da leitura praticada na educação brasileira e abordado neste trabalho: o avanço na escolaridade sem a consolidação de habilidades básicas de leitura.

Para uma melhor visualização desse contexto, apresentamos alguns conceitos e dados que o constituem como os resultados de Avaliações em Larga Escala, com enfoque na Prova Brasil e nos resultados da escola selecionada para a realização da pesquisa. Realizaremos, ainda, a caracterização da população com a qual trabalhamos na aplicação desta pesquisa e demonstraremos o seu percurso metodológico.

1.1 Contexto de leitura no Brasil e na Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda na década de 1990, ao proporem uma discussão sobre a aprendizagem e se constituírem como referências comuns no processo de ensino e aprendizagem de todas as regiões brasileiras, contribuíram para a educação básica assumir o compromisso de preparar o alunado para uma plena participação

em sociedade e não apenas para a aquisição mecânica e improfícua de conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o Estado reformula as suas diretrizes curriculares e passa a priorizar, na área de Língua Portuguesa, conceitos como gêneros discursivos, competência, habilidade e descritor – conceitos que serão abordados, adiante, por serem condizentes com a perspectiva de ensino assumida neste trabalho. Esses conceitos vêm norteando o ensino de Língua Portuguesa nas duas últimas décadas, ao mesmo tempo em que suportam a avaliação de níveis de proficiência em leitura e escrita nas Avaliações em Larga Escala (conhecidas também por avaliações sistêmicas).

Os PCN consideram **gêneros textuais** como “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação a qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (BRASIL, 1998, p. 22). Já a **competência** é definida, segundo o documento *Saeb 2001: Novas Perspectivas* (apud BRASIL, 2011, p. 18-19), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Trata-se de uma ação, portanto, que mobiliza vários recursos cognitivos. **Habilidades**, por sua vez, segundo esse documento, “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas, que se transformam em habilidades”. Ou seja, uma utilização prática de uma competência específica em uma determinada situação. Alguns autores consideram que a competência é o “saber o que fazer” e a habilidade é o “como fazer”.

Segundo o documento acima, competência e habilidades podem ser aferidas por meio da instituição de categorias capazes de descrevê-las e indicar um “programa de avaliação”, os **descritores**, são considerados pelo documento como “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades”.

Esses conceitos constituem a Matriz de Referência de um instrumento avaliativo, essa matriz é o “referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL 2011, p.20), vale destacar que essa matriz deve ser incorporada ao currículo escolar.

Para ilustrar esses conceitos, vejamos, no quadro a seguir, uma questão elaborada a partir de um descritor:

Quadro 01. Exemplo de questão (Descritor 1)

Descritor 1 (Identificar o tema ou sentido global de um texto)

Água

Da nuvem até o chão, do chão até o bueiro

Do bueiro até o cano, do cano até o rio

Do rio até a cachoeira

Da cachoeira até a represa, da represa até a caixa-d'água

Da caixa-d'água até a torneira, da torneira até o filtro

Do filtro até o copo

Paulo Tatit e Arnaldo Antunes. *Canções de brincar*. Palavra Cantada, produções musicais, 1996.

Qual é a ideia principal do texto?

- a) Os sons que a água faz.
- b) Os diferentes lugares onde encontramos a água.
- c) O caminho que a água faz para chegar até nós.
- d) A poluição das águas por todas as pessoas.

Fonte: <<http://www.pipcbcurvelo.blogspot.com>>. Acesso em: 25 out. 2015.

Nesse item espera-se que o aluno demonstre a capacidade de realizar a tarefa de mobilizar recursos cognitivos para identificar o tema ou sentido global do texto. Como visto anteriormente, essa capacidade corresponde à competência e a tarefa corresponde à habilidade. Na questão citada, essas duas categorias são traduzidas no descritor conhecido por “D1 - Identificar o tema ou sentido global de um texto” (BRASIL, 2011, p. 18-19).

Os descritores “indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor um programa de avaliação” (BRASIL, 2011, p. 18-19). Cumpre esclarecer que as avaliações em larga escala baseiam-se, em grande parte, em descritores capazes de aferir a competência leitora dos alunos da educação básica. Essas avaliações assumiram um papel importante no cenário educacional, segundo a Revista Pedagógica Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental – PROEB² (MINAS GERAIS, 2013, p. 09), na medida em que

[a]s avaliações em larga escala assumiram, ao longo dos últimos anos, um preponderante papel no cenário educacional brasileiro: a mensuração do desempenho dos alunos de nossas redes de ensino e, conseqüentemente, da qualidade do ensino ofertado. Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos alunos em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada.

² Disponível em: <<https://goo.gl/eg16AO>> . Acesso em: 02 out. 2016

Essas avaliações passaram a fazer parte do cotidiano escolar e são esperadas pela sociedade, ainda que muitos possam criticar o modo de elaboração de algumas questões e a eficácia de avaliações globais que desconsideram elementos contextuais.

Considerando a importância dos dados das Avaliações em Larga Escala para o entendimento do contexto educacional brasileiro, apresentaremos, a seguir, dados de programas que aferem habilidades de leitura em escala internacional, nacional, estadual e municipal. O nosso objetivo, com isso, é esclarecer onde estamos e como estamos, em relação à competência leitora. Salientamos que os resultados apresentados estão todos disponíveis para consulta pública em sites oficiais, porém alguns não apresentaram todas as informações que julgamos relevantes para a nossa pesquisa, como, por exemplo, os dados das avaliações realizadas pela Secretaria de Educação do Município de Montes Claros.

O Brasil participa, em âmbito internacional, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que objetiva medir o nível de habilidades de estudantes de diferentes países em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciência. O desempenho do nosso país em leitura evoluiu nas últimas edições, mas os alunos brasileiros ainda ocupam as últimas posições do ranking. Na edição de 2012, 65 países participaram do PISA, dentre esses o Brasil, que ficou na 55ª posição com a média de 410 pontos (BRASIL, 2013). Observemos a evolução do Brasil no PISA desde 2000:

Quadro 02. Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410

Fonte: Brasil (2013). Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 01 out. 2016.

Em âmbito nacional, o Ministério da Educação (MEC) realiza duas avaliações diagnósticas em larga escala: a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nessas avaliações os alunos respondem a testes de Língua Portuguesa e Matemática e a um questionário socioeconômico. Essas avaliações possuem as seguintes diferenças: a primeira avalia alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública e urbana de ensino, tem caráter censitário e, assim, oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil

(BRASIL, 2015). A segunda “é uma avaliação por amostra, isso significa que nem todas as turmas e estudantes das séries avaliadas participam da prova” (BRASIL, 2015)³. Essa amostra é sorteada entre as redes estadual, municipal e particular no âmbito do País, assim, não há resultado do SAEB por escola e por município.

A partir dos resultados dessas avaliações e dos dados do censo escolar, o MEC, em 2005, para avaliar as escolas brasileiras, realizou o primeiro cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses resultados demonstraram que as crianças da rede pública no final dos anos iniciais tiveram rendimento abaixo de 3,8, sendo que o recomendável seria, no mínimo, a nota 6,0. Na edição de 2013, contudo, o resultado aumentou para 5,2, e na última edição, de 2015, recentemente divulgada pelo MEC⁴, o índice constatado foi em 5,5, o que sinaliza uma clara tendência à ascensão. Espera-se que até 2021 o Brasil atinja pelo menos a nota 6,0 (BRASIL, 2015).

Em âmbito estadual, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) criou, em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Desde a instalação desse sistema, avaliações anuais são realizadas no estado, verificando o desempenho de alunos das redes estadual e municipal de ensino.

O SIMAVE⁵ é composto por três programas: 1) Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)⁶, realizado desde 2000, tem por objetivo avaliar anualmente as escolas da rede pública mineira, no que diz respeito às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática de alunos que se encontram no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio (nessa avaliação os alunos ainda respondem a um questionário socioeconômico); 2) Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que desde 2005 verifica anualmente os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas encontrados; 3) Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), criado em 2005 e implantado em 2006, formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho

³ Documento eletrônico sem indicação de página.

⁴ Informação disponível no site <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 01 out. 2016

⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/simave>>. Acesso em: 01 out. 2016

⁶ A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com o objetivo de estimular a utilização dos dados educacionais como ferramenta pedagógica pelos gestores escolares anunciou, em 2015, mudanças nesse programa de avaliação, dentre as quais citamos a implementação da avaliação do Proeb para o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio e, a partir de 2016, os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio passam a ser avaliados somente nos anos pares. Assim, em todos os anos ímpares, os testes serão aplicados para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, do 1º e 3º ano do Ensino Médio, que também farão a Prova Brasil, do Ministério da Educação. Informação disponível em: <<http://https://goo.gl/rxI905>>. Acesso em: 22 out. 2016.

por turma, podendo ser aplicado conforme a necessidade do trabalho docente, geralmente aplica-se duas provas por ano. Esse último programa fornece dados diagnósticos para subsidiar o planejamento do ensino do professor e suas intervenções pedagógicas.

De acordo com a SEE/MG (Minas Gerais, 2015) por ser um sistema de avaliação, o SIMAVE apresenta os resultados por tipo de programa avaliativo, o que significa que não é calculada uma média para ele e sim para cada programa em particular. Para fins desse trabalho, destacaremos dentro do SIMAVE apenas os resultados do 5º ano do Ensino Fundamental da escola no PROEB, na edição de 2014, que será apresentada adiante.

Em nível municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros instituiu o Sistema de Avaliação Municipal de Ensino⁷ (SAME), instrumento de avaliação criado em 2006 para diagnosticar os níveis de aprendizagem dos estudantes das escolas municipais, por meio do qual os alunos são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As provas do SAME são aplicadas duas vezes ao ano: uma no início e a outra no final do período letivo. Trata-se de uma avaliação sistêmica, censitária, aplicada a todos os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 5º e 6º períodos da EJA. Os dados dessa avaliação não são disponibilizados em sites oficiais para consulta pública.

Esse conjunto de programas de avaliações aplicadas em nosso país perfaz um perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos no processo escolar e da aprendizagem em cada escola. Através desses resultados, espera-se detectar, por exemplo, em quais escolas os educandos estão consolidando habilidades necessárias ao exercício da cidadania e em quais escolas os processos estão sendo construídos vagarosamente; e em quais condições físicas as escolas estão funcionando. Com base nessas informações os governantes podem traçar planos de intervenção mais específicos e eficazes.

Analisaremos, a seguir, particularmente, o perfil da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, instituição onde realizamos o projeto de intervenção proposto por essa pesquisa. Convém ressaltar que nessa etapa da pesquisa temos como base os resultados do IDEB (nas edições de 2005, 2013 e 2015), o PROEB (na edição de 2014) e as avaliações internas aplicadas na turma. Os resultados do PROALFA, devido ao ano de escolaridade avaliado, não são relevantes para a nossa pesquisa e os resultados do SAME ainda não são disponibilizados para consulta pública, como dito.

⁷ Disponível em: < <https://goo.gl/j2LAKj> > Acesso em: 01 out.2016.

1.1.1 Notas sobre o IDEB da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza

A partir de informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), apresentamos, inicialmente, um paralelo entre a primeira edição do IDEB, em 2005, e as últimas, em 2013 e 2015. O primeiro IDEB calculado da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza foi em 2005, em que se obteve 4,3 pontos numa escala de 0 a 10. Nas edições de 2013 e 2015 do IDEB a escola mostrou uma melhora de resultado em relação ao IDEB de 2005, pois em 2013 o resultado foi de 5,4 e, na última edição de 2015, o resultado foi de 6,1. O quadro a seguir expõe os resultados do IDEB no 5º ano de escolaridade da referida escola no decorrer dos anos, assim como as metas esperadas:

Quadro 03. IDEB – Resultados e Metas da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza

IDEB Observado						Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.3	3.5	5.2	5.3	5.4	6.1	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4

Fonte: Brasil (2016). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

Vale destacar que o IDEB, a partir das informações do INEP, sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Como dito anteriormente esse indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e sobre as médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil, em que os resultados de desempenho nas áreas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, são expressos em escalas de proficiência.

Como se sabe, o IDEB tem uma escala de zero a dez, sendo seis a nota mínima recomendável. Nessa escala, a escola conseguiu obter, no decorrer de dez anos, uma melhora de 1,8, como se constata no quadro 03. Contudo, em 2015, a meta foi superada, o que sinaliza as melhorias na aprendizagem e nas condições da escola, mas ainda há um longo caminho a se percorrer para se alcançar a excelência, principalmente se considerarmos, particularmente, os resultados em Língua Portuguesa. Esses resultados servem como ferramenta de diagnóstico para toda a escola e a partir deles são feitos planos de intervenção em todas as séries avaliadas e não avaliadas.

1.1.2 Notas sobre a Prova Brasil

A seguir, veremos o desempenho, na Prova Brasil, dos alunos do 5º anos da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, destacando que alguns dos alunos avaliados em 2015 compõem a turma em que a nossa intervenção se realizará.

Quadro 04. Desempenho da escola nas últimas edições da Prova Brasil

Desempenho da sua escola nas edições Da Prova Brasil	Língua Portuguesa
2011	204.91
2013	204.99
2015	210.44

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Inep-Prova Brasil 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 03 out. 2016.

Constatamos um avanço significativo na última edição da Prova Brasil. Nessa avaliação as notas são dispostas em uma escala de proficiência⁸ constituída por níveis⁹ do 1 ao 9, e, como se vê, através desse desempenho assinalado em 2015, na última edição os alunos se encontram no nível 4 que, segundo informações constantes no boletim de desempenho do Brasil (2016)¹⁰, significa:

Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 - Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos (Brasil, 2016).

A apresentação dos resultados dos alunos através de níveis, segundo o INEP, não é para efeitos classificatórios, mas sim para sabermos quais habilidades eles, provavelmente,

⁸ Não aprofundaremos no detalhamento dessa escala, para qual indicamos, a título de interesse, o site: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 03 out. de 2016.

⁹ Um nível é uma classificação utilizada para caracterizar as habilidades comuns a grupo de alunos que realizaram a avaliação, que permite a identificação de uma determinada competência comum a esse grupo. Informação disponível em: <<https://goo.gl/UHWMRo>>. Acesso em: 22 out. de 2016.

¹⁰ Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 03 out. de 2016.

já agregaram. Apesar dos alunos terem obtido bons resultados na Prova Brasil, os resultados das avaliações internas aplicadas pelas professoras do 5º ano demonstram que uma parte considerável dos alunos não consolidou algumas das habilidades presentes no nível assinalado, principalmente quando se trata de realizar inferências em um texto. Percebe-se que a maioria dos alunos identifica o gênero, sua estrutura e funcionalidade, porém apresenta dificuldades em interpretar o texto devidamente se a compreensão envolver a realização de inferências. A nossa experiência de 14 anos de sala de aula nos mostra que os alunos realizam inferências que muitas vezes não são autorizadas e/ou justificadas pelo texto, como veremos nos próximos capítulos.

1.1.3 Notas sobre o resultado do PROEB da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza

A seguir, veremos o desempenho, no PROEB (edição 2014), dos 5º anos da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, destacando que a turma em que a nossa intervenção se realizou não consta nessa avaliação e na edição de 2015, uma vez que o SIMAVE só disponibiliza o resultado do 7º ano do Ensino Fundamental, resultado não relevante para nossa pesquisa. Reforçamos que a escala de proficiência do PROEB vai de 0 a 500. A partir dessa escala, os resultados são apresentados em níveis: notas até 175 – nível baixo; de 175 a 225 – nível intermediário; e acima de 225 – nível recomendado.

A proficiência média dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola em 2014 foi de 221, indicando, assim, que os alunos estão no nível intermediário, em termos gerais. Em uma análise mais aprofundada, constatamos que, dentre os alunos avaliados, pelo menos 12,5% estão no nível baixo, 50% estão no nível intermediário e 37,5% estão no nível recomendado. No quadro a seguir, traçamos um comparativo dessa edição com as anteriores:

Quadro 05. Comparativo dos resultados da escola nas edições do PROEB

Ano das edições	Proficiência	Resultados dos alunos apresentados por níveis		
		Baixo	Intermediário	Recomendado
2012	193,3	33,3%	37,5%	23,8%
2013	190,1	37,5%	43,8%	18,8%
2014	221	12,5%	50%	37,5%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do PROEB (MINAS GERAIS, 2015). Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

Constatamos que esses resultados são voláteis e dependem da população avaliada, mas é perceptível, principalmente no nível intermediário, que os avanços estão sendo progressivos, mas ainda são insuficientes, principalmente quando consideramos o dia a dia da sala de aula. É importante salientar que essa inconstância dos resultados, no decorrer dos anos, evidencia a predominante baixa qualidade do ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras, comprovando mais uma vez que muitos estudantes prosseguem nos anos de escolaridade, principalmente dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, sem consolidarem competências e habilidades básicas em leitura e escrita. Todo esse contexto precisa ser analisado e intervenções precisam ser realizadas desde os anos iniciais, a fim de se elevar os níveis de proficiência dos alunos na leitura e na escrita.

Vale ressaltar que o principal objetivo dessas Avaliações em Larga Escala para o poder público é avaliar a realidade de ensino-aprendizagem, proporcionando à comunidade escolar o conhecimento de em que e onde deve agir no desenvolvimento de estratégias para a resolução ou amenização das dificuldades que estejam afetando o desempenho dos estudantes. Essas avaliações são válidas e devem ser incorporadas ao cotidiano escolar, à vida do aluno, mas, a nosso ver, é necessário também ouvir e fazer valer os diagnósticos dos professores responsáveis pelos alunos. A experiência de sala de aula, na nossa visão, é o melhor indicador da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Por isso, na seção seguinte, apresentaremos a nossa perspectiva quanto à leitura dos alunos.

1.2 Contexto da leitura na perspectiva docente

Nos parágrafos anteriores, analisamos o contexto da prática de leitura pertinente a essa pesquisa a partir de resultados oficiais. A seguir, apresentamos uma análise a partir de nossa perspectiva de professor de educação básica.

Perto de completar duas décadas de implantação dos PCN, como vimos anteriormente, ainda não alcançamos resultados satisfatórios, principalmente, na rede pública de ensino. Sabemos que os motivos são vários (incluindo os motivos sociais, mais difíceis de serem resolvidos), mas destacamos que o relativo “fracasso” da escola pública que tantos denunciam, como Cagliare (1998) e Bagno (2003), não é responsabilidade de apenas um ente, mas sim de um complexo sistema. E esse sistema é composto pelo governo, figura mantenedora e produtora das políticas públicas que direcionam e definem a atuação da escola pública brasileira; pela escola, corpo administrativo e pedagógico; pelo professor, regente de

conteúdo e mediador de aprendizagem; pelo aluno, aprendiz e numa linguagem poética: razão pela qual a escola existe; e pela família, responsável pelo aluno.

Pode-se dizer, ainda, que a escola pública brasileira é jovem em relação às escolas do “velho mundo”. Entretanto, o baixo rendimento de estudantes nas competências de leitura e escrita não é realidade apenas do Brasil, pois segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos 2013/4 (UNESCO, 2014), há uma crise de aprendizagem globalizada: das 650 milhões de crianças matriculadas na educação primária, pelo menos 250 milhões não estão aprendendo o básico em matemática e leitura. Ainda que a crise na aprendizagem seja globalizada, é preciso considerar que o Brasil, como se viu, figura entre os piores índices nos *rankings* mundiais.

Com esse quadro, o desenvolvimento da proposta de intervenção dessa pesquisa se torna ainda mais relevante quando nos atentamos para o retrato da localidade e da escola em que a intervenção se realizou, a Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, pois os resultados constantes das avaliações, tanto internas quanto externas, do 5º ano, indicam que os alunos estão indo para a escolaridade seguinte sem consolidar a habilidade de leitura. A nossa percepção no cotidiano da sala de aula, que coaduna com os resultados sistêmicos descritos anteriormente, sobretudo em relação ao 6º ano do Ensino Fundamental, é de que a capacidade de produzir inferências está sendo tomada como “já sabida” ou “natural” por parte dos professores, o que contribui para que os alunos não se desenvolvam nesse quesito, e partam sempre da intuição. Faz-se necessário e urgente, assim, intervir para mudar esse quadro, uma vez que inferências podem, devem e precisam ser ensinadas. A título de exemplificação, citaremos dois fatos ocorridos em sala de aula, da turma de 6º ano da escola em que se realizou a intervenção, que ilustram a importância de se discutir com os alunos, por exemplo, que nem todas as inferências produzidas num momento de leitura são autorizadas pelo texto e seu contexto.

Considera-se o primeiro exemplo uma situação vivenciada por esta pesquisadora no início do ano letivo de 2015, com uma atividade em que os alunos do 6º ano deveriam inferir informações a partir de seus conhecimentos prévios acerca dos contos de fadas tradicionais. Nessa atividade, três contos foram sintetizados, retirando os nomes dos personagens principais: Gata Borralheira, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Os alunos deveriam identificar essas personagens a partir de pistas: para a Gata Borralheira, o sapatinho de Cristal; para a Branca de Neve, a maçã envenenada; e para o Chapeuzinho Vermelho, a capa vermelha. Então três alunos foram escolhidos para responderem oralmente à atividade. O primeiro e o segundo responderam corretamente sobre a Gata Borralheira e

Chapeuzinho Vermelho, mas o terceiro aluno, ao ver a palavra “maçã”, disse que a personagem era Eva.

No princípio, a turma julgou ser uma brincadeira, mas o aluno, ao justificar-se, disse que a Eva tinha comido a maçã. Após ser corrigido pelos outros colegas, o aluno em questão disse que não conhecia a Branca de Neve, por ser história de menina, e ele havia ouvido na igreja que Eva tinha comido a maçã. Embora o aluno não tenha satisfeito a expectativa de resposta previsível, gerou uma resposta, ainda que inadequada ao contexto, vinculada aos seus conhecimentos prévios e ao seu contexto cognitivo. Ele desconsiderou os dados explícitos, o enredo do conto de Branca de Neve, e considerou os implícitos como sendo remetidos à história bíblica de Adão e Eva, para ele a única personagem conhecida que havia comido uma maçã. Trata-se de uma inferência, certamente, mas no caso, não autorizada pela situação comunicativa.

Segundo Kintsch e Rawson (2013, p. 238), “muitas inferências na compreensão textual são casos diretos de ativação do conhecimento. A ativação funciona muito bem desde que o texto se encontre em um domínio bastante conhecido”. Para o aluno faltou esse “domínio” considerado aqui como conhecimentos prévios, que serão tratados posteriormente nessa pesquisa, sobre o conto da Branca de Neve, fato que o fez acessar os conhecimentos disponíveis em sua memória sobre a pista dada na atividade, no caso a maçã. Nessa situação, constatamos que o aluno realizou a inferência, mas ela não foi validada pelas pistas textuais.

O segundo exemplo consiste na análise dos resultados dos alunos em uma questão do SAME, aplicada pela Secretaria Municipal de Educação em junho de 2015,

Quadro 06. Exemplo de questão do SAME (2015)

(SAME/Questão 06/2015) Examine a tirinha.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Com base na leitura e interpretação do texto, pode-se concluir que:

- A. A Dona Morte está prejudicando a natureza.

- B. O homem desmata a floresta.
- C. O essencial é ter cuidado com a foice e o machado.
- D. O desmatamento não é provocado pelo homem.

Fonte: Montes Claros (2015) – SAME. Disponível no acervo da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza. Acesso em 26 jun. 2015.

Nesse item avalia-se a habilidade de realizar inferência de informações implícitas em um texto, descritor (D3), no 6º ano do Ensino Fundamental.

Nessa questão, dos 30 alunos que fizeram a avaliação, 70% acertaram ao marcar a letra B, pois conseguiram inferir que o homem com o seu “machado” desmata a natureza. 20%, no entanto, erraram ao marcar a letra A, pois inferiram na fala de Penadinho que a Dona Morte também usa a “foice” para cortar árvores; e 10% erraram ao marcar a letra C, pois desconsideraram as pistas textuais, mantendo-se apenas no nível da decodificação ao considerar que a “foice” e o “machado” são perigosos por isso deve-se ter cuidado.

Devemos atentar ainda para a elaboração dessa questão, pois a resposta apresentada como a correta não favorece a apreensão do sentido do texto (de que o desmatamento pode ocasionar muitas mortes). Algumas questões desse tipo de prova podem ser superficiais ou mal elaboradas, o que dificulta a compreensão do aluno quanto à intenção do avaliador. Nessa perspectiva, talvez o aluno compreenda o texto, mas não compreende o que a questão quer dele. Muitos questionam o formato e, em alguns casos, a qualidade dessas questões das avaliações sistêmicas. No capítulo 3 aprofundaremos nesses questionamentos.

1.3 Contexto da leitura dos sujeitos

Como dito anteriormente, a escola em que realizamos a nossa intervenção é a Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, localizada em uma região periférica de Montes Claros, Minas Gerais, no bairro Santa Lúcia II, zona norte da cidade. A escola além de oferecer o Ensino Fundamental regular oferece também à comunidade escolar a modalidade de tempo integral, no qual o aluno participa de atividades extracurriculares e reforço. De modo geral o público atendido pela escola são crianças provenientes de famílias assalariadas e de baixa renda. Em 2016, a escola funcionou com 28 turmas e 682 alunos, sendo 12 turmas com 331 alunos no turno matutino, atendendo os anos finais do Ensino Fundamental, e 16 turmas com 351 alunos no turno vespertino, atendendo a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No quadro a seguir apresentamos o quantitativo de turmas e alunos do turno matutino:

Quadro 07. Quantitativo de turmas e alunos do matutino (2016)

Turno matutino		
Ano de escolaridade	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
6º ano	03	98
7º ano	03	80
8º ano	03	76
9º ano	03	77
Total: 331 alunos		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela escola.

Dentro dessa população de 331 alunos, selecionamos 26 alunos de uma turma de 6ºano como sujeitos participantes da nossa intervenção. O turno vespertino não foi considerado aqui, por não ser relevante para a nossa pesquisa.

Para traçarmos o perfil desses 26 alunos, recorremos a alguns itens do *Questionário do Aluno* da Prova Brasil, edição de 2013¹¹. Assim, montamos um “perfil de leitor” desses alunos a partir de itens que, a nosso ver, estão estreitamente ligados à questão da prática da leitura. Nesse perfil traçado valemo-nos das questões 19, 21, 23, 25, 29, 32, 33, 34, 35,36 e 51. Para fins de análise dividimos estes itens em três blocos, denominados de, respectivamente, *Formação dos pais*, *Incentivo à leitura* e *Hábito de leitura*.

No bloco 1, *Formação dos pais*, consideramos os itens 19 e 23 e através das respostas constatamos que: i) em relação ao item 19 (escolaridade da mãe), apenas um sujeito sustentou que a mãe concluiu o Ensino Superior (cerca da metade informou que a mãe não concluiu o Ensino Médio); ii) em relação ao item 23 (escolaridade do pai), cerca de um terço dos alunos alegou que não saberia responder sobre a escolaridade do pai, enquanto cerca de 5 sustentaram que o pai concluiu o Ensino Superior. Cerca de um terço alegou, ainda, que o pai não concluiu o Ensino Médio.

No bloco 2, *Incentivo à leitura*, consideramos os itens 21, 25 e 29. No item 21(se o aluno presencia a mãe ou mulher responsável lendo), 25 alunos responderam sim e 01 aluno respondeu não. No item 25 (se o aluno presencia o pai ou homem responsável lendo), 23 alunos responderam sim e 03 alunos responderam não. No item 29 (se os pais ou responsáveis incentivam o aluno a ler), 25 alunos responderam sim e 01 aluno respondeu não. Apesar dos

¹¹ Questionário disponível em:< <http://provaBrasil.inep.gov.br/questionarios-contextuais>>. Acesso em 16 mai. 2016.

alunos alegarem incentivo, perguntamos: será que esse incentivo envolve a compra e oferta de material dedicado à leitura? E até que ponto esse estímulo é verbal?

No bloco 03, *Hábito de leitura*, avaliamos a frequência de leitura em alguns suportes e a utilização da biblioteca. Para tanto, consideramos os itens 32, 33, 34, 35, 36 e 51. As respostas a esses itens estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 08. Hábito de leitura

Itens	Respostas por quantidade de alunos
Item 32 Leitura de jornais	Leem sempre ou quase sempre: nenhum aluno
	Leem de vez em quando: 13 alunos
	Leem nunca ou quase nunca: 13 alunos
Item 33 Leitura de livros	Lêem sempre ou quase sempre: 13 alunos
	Lêem de vez em quando: 13 alunos
	Lêem nunca ou quase nunca: nenhum aluno
Item 34 Leitura de revistas em geral	Lêem sempre ou quase sempre: 04 alunos
	Lêem de vez em quando: 17 alunos
	Lêem nunca ou quase nunca: 05 alunos
Item 35 Leitura de revistas em quadrinhos	Lêem sempre ou quase sempre: 12 alunos
	Lêem de vez em quando: 13 alunos
	Lêem nunca ou quase nunca: 01 aluno
Item 36 Leitura de notícias na internet	Lêem sempre ou quase sempre: 13 alunos
	Lêem de vez em quando: 10 alunos
	Lêem nunca ou quase nunca: 03 alunos
Item 51 Utilização da biblioteca ou sala de leitura	Utilizam sempre: 02 alunos
	Utilizam vez em quando: 18 alunos
	Utilizam nunca ou quase nunca: 06 alunos

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados nos possibilitam traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Sintetizamos esse perfil da turma em: pais com baixa/média escolaridade, estímulo e incentivo à leitura considerados pelos alunos como razoáveis, e a frequência de leitura e utilização da biblioteca insatisfatória, ou seja, apesar de a família cumprir parte de seu papel enquanto formadora e incentivadora de filhos leitores, os alunos não têm se dedicado à leitura

e falta um ambiente propício à leitura na escola. Isso nos indica que, certamente, na formação do leitor, há questões mais complexas do que normalmente se supõe.

Esses dados são importantes na medida em que quanto mais conhecemos os sujeitos e entendemos seu contexto, mais podemos direcionar estratégias ao universo observado. Finalizamos este capítulo apresentando, a seguir, o percurso metodológico traçado para o nosso trabalho.

1.4 Percurso metodológico

Diehl e Tatim (2004, p.51) sustentam que “é a natureza do problema [de pesquisa] ou seu nível de aprofundamento que determina a escolha do método”. Assim, essa pesquisa apresenta os procedimentos metodológicos, descritos a seguir, derivados de suas especificidades.

Esta pesquisa é de metodologia quanti-qualitativa e desenvolve uma intervenção educacional, configurando-se como uma pesquisa-ação. Embora ela parta de uma análise quantitativa do panorama da leitura no ensino da Língua Portuguesa, tanto por meio de avaliações sistêmicas quanto por meio da nossa sondagem inicial, a abordagem metodológica desse projeto é, sobretudo, qualitativa, com caráter intervencionista.

A pesquisa qualitativa, conforme Silva e Menezes (2005, p. 14), “tem como elementos fundamentais a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados; considera o ambiente natural como a fonte direta para coleta de dados; e o pesquisador é o instrumento-chave”. Como se sabe, a investigação intervencionista, derivada da pesquisa-ação, tem como principal objetivo interferir na realidade estudada, modificando-a.

Partindo dessa caracterização, traçamos o seguinte percurso metodológico, para a realização desta pesquisa: i) problematização da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no 6^a ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, em relação à habilidade de inferir informações implícitas no texto através dos resultados das avaliações externas e internas e da aplicação de atividade de sondagem inicial; ii) realização de pesquisa bibliográfica, por meio da construção de um referencial teórico capaz de compreender a natureza do problema de pesquisa a ser investigado; iii) elaboração de um Projeto Educacional de Intervenção para superação do problema de pesquisa; iv) desenvolvimento do Projeto Educacional de Intervenção e mensuração quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos através desse; e v) sondagem final, por meio da aplicação de atividade de leitura final aos sujeitos da pesquisa.

Quanto à coleta de dados, foram considerados os resultados das observações e das atividades de sondagem, considerados fontes primárias¹², além dos resultados do IDEB (edições de 2005, 2013 e 2015), do PROEB (edições de 2012, 2013 e 2014) e depoimentos das professoras do 5º ano, considerados como dados secundários.

Quanto à interpretação dos dados, utilizamos duas estratégias: a quantitativa, que segundo Thiollent (2011, p. 71) é “uma amostragem estaticamente calculada” e a qualitativa, que é “interpretativa ou argumentativamente controlada”. Como se verá nas análises, a abordagem quantitativa será demonstrada através de tabelas e gráficos, enquanto a qualitativa, em formato descritivo, por meio do “enfoque na compreensão e na interpretação à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências afins da literatura”, expressando nos termos de Diehl e Tatim (2004, p. 52).

Por fim, cumpre esclarecer que os participantes caracterizados anteriormente fazem parte de uma turma de 6º ano composta por 32 alunos, mas nossa amostra foi composta por 26 alunos, devido aos critérios de exclusão de alunos assumidos no comitê de ética da Plataforma Brasil, que orienta que alunos com mais de 25% de ausência seriam excluídos das análises finais.

¹² Para Diehl e Tatim (2004, p.65), as fontes primárias são dados colhidos e registrados pelo próprio pesquisador, enquanto as secundárias não.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTANDO O PROCESSO DE LEITURA E A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Situada no campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa, de perspectiva sociocognitivista, trata do ensino da leitura a partir da associação dos aspectos internos (cognitivos) e externos (sociais) que a possibilitam.

Nesse referencial tratamos dos aspectos cognitivos que compõem a leitura. Para tanto recorreremos aos trabalhos de Smith (1989), Solé (1998), Kato (1999), Kintsch e Rawson (2013) e Kleimam (2013). Para tratar das inferências e das estratégias metacognitivas, consideramos neste trabalho, sobretudo a tipologia apresentada por Marcuschi (2008), mas a título de enriquecimento, valemo-nos também das ideias de Platão e Fiorin (1998), Dell’Isola (2001), Coscarelli (2002), Keller e Bastos (2005), Levinson (2007) e Koch (2011). Quanto aos gêneros textuais, a obra de Bakhtin (1997) e a de Marcuschi (2008) foram de fundamental importância. Consideramos outros autores, não menos importantes, que possuem trabalhos na área estudada nesta pesquisa.

Inicialmente focamos uma abordagem cognitiva da leitura e, num segundo momento, tecemos considerações sobre o processo de ensino numa perspectiva sociointeracionista, tratando das inferências e dos principais gêneros escolhidos para este trabalho.

2.1 A aquisição e o desenvolvimento da leitura numa perspectiva cognitiva

Consideraremos, inicialmente, a definição básica de que a leitura é um processo contínuo em que obtemos informações do texto escrito. Como qualquer processo, a leitura é composta por etapas, as quais Cabral (1998, p.7) denomina de: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Neste trabalho, atentaremos para as últimas etapas, que de forma generalizada convencionou-se chamar apenas de compreensão. E no estudo da leitura, tendo como objetivo a compreensão, é fundamental a análise de alguns aspectos relacionados à própria compreensão, memória e processamento da informação.

Além desses aspectos tratamos, ainda, de subsídios que sustentam o ensino da língua como atividade sociointerativa e cognitiva, considerando a compreensão como um processo inferencial (MARCUSCHI, 2008), através do qual o leitor interage com o texto e o com o autor do texto. Assim, iniciaremos o nosso estudo, nesta seção, com os aspectos da

compreensão, passando, mais adiante, para os aspectos da memória, *frames*, esquemas e processamento da informação.

2.1.2 Aspectos da compreensão

A seguir, apresentaremos alguns aspectos envolvidos na compreensão textual a partir de estudos da Neurolinguística, que aborda a elaboração cerebral da linguagem. Nessa área, destacamos e sintetizamos as teorias de Kintsch e Rawson (2013), através das quais destacamos um modelo de compreensão baseado em três níveis: linguístico, semântico e situacional.

O nível linguístico é aquele em que o leitor deve inicialmente decodificar os sinais gráficos apresentados no texto, ação que recorre à consciência fonológica. Em seguida, ocorre o nível semântico, de atribuição de significados às palavras. Esses significados, segundo Kintsch e Rawson (2013, p. 228), “devem ser combinados de maneiras estipuladas pelo texto, formando unidades de ideias ou proposições. As proposições estão inter-relacionadas em uma rede complexa, chamada de microestrutura do texto”. As microestruturas constituem-se por significados das palavras e as inter-relações entre proposições dentro do texto, uma estrutura local.

Na perspectiva desses autores, o arcabouço de um texto apresenta partes inteiras que se relacionam semanticamente de forma específica. À formação dessa estrutura dá-se o nome de macroestrutura, uma estrutura textual global. Para Kintsch e Rawson (2013, p.229), “a microestrutura e a macroestrutura, juntas, são chamadas de base textual”. A base textual refere-se ao significado do texto, construído por dados explícitos dentro do próprio texto. Se o leitor ficar apenas na base textual, a compreensão ficará comprometida, conforme apontam os autores citados anteriormente:

Porém, se um leitor somente compreende o que seja explicitamente expresso no texto, a compreensão será superficial, talvez suficiente para reproduzir o texto, mas não para um entendimento mais profundo. Para isso, o conteúdo textual deve ser usado para construir um *modelo situacional*; ou seja, um modelo mental da situação descrita pelo texto (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 229).

Os autores apontam a necessidade da construção de um modelo situacional para que se atinja a compreensão profunda, para tanto é exigida a interação de dados fornecidos pelo texto com o conhecimento prévio e os objetivos do leitor. Essa forma de compreensão é

definida por Smith (1989, p. 21) como um “fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita, no caso leitura – às intenções, conhecimento e expectativa que já possuímos em nossas mentes”. Acreditamos que a esse terceiro nível, chamado de modelo situacional, corresponda ao nível pragmático da leitura.

Uma vez que esta pesquisa relaciona a perspectiva cognitiva à sociointeracional, no modelo de estratificação em níveis citado anteriormente nos interessa, sobretudo, o terceiro nível, que valoriza aspectos contextuais e que possibilita a produção de leituras globais.

A compreensão chamada pelos autores citados de “profunda”, em que se integram informações textuais e conhecimentos prévios, ressalta a importância da memória dentro desse processo de compreensão, tópico que será contemplado a seguir.

2.1.3 Aspectos da memória

Dos estudos da Psicolinguística, área que estuda a conexão entre linguagem e mente, principalmente no que diz respeito ao modo como o discurso é processado, compreendido e armazenado, trazemos informações sobre os aspectos da memória. Antes de iniciarmos o estudo sobre esses aspectos, convém apresentar a diferenciação entre informação visual e informação não-visual, uma vez que o trabalho com inferência indica que para a construção do significado temos de ir além do que está expresso literalmente (visualmente) no texto.

A informação visual, segundo Smith (1989, p. 85), é a “informação que o cérebro recebe da página impressa”. Essa informação não é suficiente para a compreensão, faz-se necessária uma informação que não esteja no papel, mas sim no próprio sistema de conhecimentos do leitor. Essa informação é chamada pelo autor de informação não-visual e por muitos outros autores, principalmente da Linguística Textual, de conhecimento prévio ou de conhecimento de mundo. Nas palavras de Smith (1989, p. 85), “a informação não-visual é facilmente distinguida da informação visual – está com o leitor o tempo todo; não desaparece quando as luzes se apagam.” Estudos desse autor indicam que quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual necessita.

A memória, definida habitualmente como a faculdade de reter ideias, impressões, imagens ou conhecimentos adquiridos, será vista aqui através da teoria da Psicologia que a estuda a partir de três aspectos: o armazenamento sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo. Segundo Smith (1989, p. 112-113):

O primeiro aspecto, chamado de *armazenamento sensorial*, está relacionado à informação do ponto de vista de sua chegada em um órgão receptor, tal como o olho, até que o cérebro tenha feito sua decisão perceptiva [...]. O segundo aspecto, chamado de *memória a curto prazo*, envolve o breve período de tempo no qual podemos manter a atenção em algo imediatamente após sua identificação [...]. Finalmente, existe a memória a longo prazo que envolve tudo o que sabemos sobre o mundo, nossa quantidade total de informação não-visual (SMITH 1989, p. 112-113, grifos no original).

Para esse autor no processo de leitura, o armazenamento sensorial é temporário, breve, já os tipos de memória constituem importantes aspectos na compreensão textual. A memória a curto prazo, ou memória de trabalho, é o lugar “onde você guarda os traços daquilo que acabou de ler enquanto prossegue para extrair sentido das próximas palavras. É onde você tenta reter fatos que deseja incluir na memorização decorada” (SMITH, 1989, p. 114). Para este autor, esse tipo de memória não suporta muita informação de uma só vez e nada permanece ali, por isso o fato de uma pessoa nos chamar perguntando ou indicando alguma coisa, quando estamos digitando uma senha ou um número de telefone faz com que esqueçamos a sequência ou parte dela, por isso temos que voltar e verificar o número mais uma vez, nesse momento surge a habitual frase: “Espera aí, deixe-me concentrar”. Segundo Smith (1989) se quisermos reter algo é necessário continuar dando atenção a isso. Portanto, para que se compreenda um texto lido, é preciso concentrar-se, em alguma medida, para reter partes importantes para a compreensão global.

Para Smith (1989), a memória a longo prazo caracteriza-se por ser uma informação que persiste em nossa mente, mesmo estando ou não acessível. Essa memória é como uma rede de conhecimentos, um sistema organizado, em que cada dado está relacionado de certa forma aos outros. Na compreensão textual, o leitor preenche lacunas deixadas pelo autor ativando conhecimentos armazenados na memória a longo prazo, como por exemplo, no fragmento abaixo retirado do texto “Negrinha”, de Monteiro Lobato¹³:

“O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...”

¹³ Disponível em: < <http://www.bancodeescola.com/negrinha.htm>>. Acesso em: 23 out. 2015.

A compreensão desse fragmento requer do leitor a ativação de seus conhecimentos armazenados na memória a longo prazo sobre a data, mesmo que o ano não tenha sido citado, (1888), nem o fato histórico ocorrido, a Lei da Abolição da Escravatura, a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel no dia 13 de Maio, que precisarão ser inferidos. Para Smith (1989, p. 117), “se podemos ou não recuperar algo da memória a longo prazo, isto depende de como isto está organizado. O segredo da recordação de algo contido na memória a longo prazo é incentivar um de seus inter-relacionamentos”. Um inter-relacionamento esperado, no exemplo citado, é a associação entre a referência ao negro, na figura da personagem Negrinha, e a escravidão que, por sua vez, remeterá a outros conhecimentos relativos a esse assunto.

Enquanto a memória a curto prazo é limitada em sua capacidade, a memória a longo prazo possui uma capacidade imensurável. Porém, a recuperação de um dado na memória a curto prazo é mais imediata do que na de longo prazo.

Smith (1989, p. 118) aponta algumas limitações à memória a longo prazo, como por exemplo: a acomodação de informação costuma ser extrema e surpreendentemente lenta, por isso é inútil tentar colocar um superfluxo de memórias de curto prazo na memória a longo prazo; a eficiência dessa memória acontece se a aquisição e a organização do novo material são dirigidas por aquilo que já sabemos. Esse armazenamento é feito em estruturas denominadas, para autores como Kato (1999), de esquemas, que veremos a seguir, juntamente com os *frames*.

2.1.3.1 *Frames* e esquemas

Dentro das estruturas cognitivas, interessa-nos os *frames* e esquemas, por estarem diretamente ligados ao que é proposto nesse projeto. Para alguns autores como Brown e Yule (1983) essas estruturas elucidam como nosso conhecimento de mundo, tão imprescindível na realização de inferências, é ordenado em nossa mente. Segundo Brown e Yule (1983, p. 250), “tanto esquemas quanto frames, scripts e cenários constituem meios de representar o conhecimento prévio que nós todos usamos e esperamos que os outros usem ao produzirmos e interpretarmos o discurso”.

Para esse trabalho privilegiamos a concepção de *frames* apresentada por Morato (2010, p. 98), qual seja:

Os *frames* têm sido compreendidos como conjuntos ou “blocos” de conhecimentos inter-relacionáveis que, incorporados por meio de práticas

sociais nas quais emergem e por meio das quais se reconstróem, atuam na organização de nossas experiências e são reciprocamente por elas organizados (MORATO, 2010, p. 98).

Os *frames* constituem, assim, conhecimentos que seguem um padrão estabelecido nas práticas sociais, são habituais e assimilados coletivamente numa dada cultura em determinada época. Por exemplo, o *frame* “casamento” constitui uma estrutura de uma série de elementos que se unem, tais como: data, convites, igreja, celebração, noivo, noiva, padrinhos, convidados etc. Convém ressaltar que esse *frame* em determinada época era aceito apenas entre os elementos homem e mulher, mas algumas culturas já o celebram entre os elementos do mesmo sexo, mostrando assim que um *frame* não é uma estrutura estática, ou seja, sofre modificações dependendo da crença e vivências dos indivíduos. Como comenta Van Dijk (1996, p.78), “os *frames* parecem ter uma natureza mais ou menos convencional e, portanto, deveriam especificar o que é característico ou típico em uma certa cultura”. Esse autor ainda afirma que dentro de um *frame* há vários *frames*, logo, dentro do *frame* “casamento” há o *frame* “celebração”, “convidados”, “festa” etc. Ao lado da definição vista acima de *frames*, temos a definição de esquemas, que será tratada a seguir.

Esquemas, na concepção de Bartlett (apud LEFFA, 1996, p. 34), significam estruturas cognitivas através das quais o mundo é percebido. O próprio Leffa (1996, p. 35) define esquemas como “estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras”. Visto assim, temos a confirmação de que tanto os esquemas quanto os *frames* são estruturas cognitivas que ordenam os conhecimentos adquiridos, ou seja, o conhecimento do mundo. Vários autores afirmam que essa organização dentro dos esquemas é influenciada pela subjetividade do indivíduo sobre aquilo que é construído socialmente.

Dessa forma, segundo Kato (1999), os esquemas são constituídos de variáveis, que individualizadas podem ou não constituir outros esquemas. Veja o que ocorre com o esquema “acidente de trânsito”, por exemplo: a variável “policia” deve se juntar a outras variáveis, como “ocorrência”, para construir o esquema citado. Kato (1999, p. 52) afirma que “o acionamento de um esquema pode levar ao acionamento sucessivo de seus subesquemas ou de esquemas que lhe são superdotados, fazendo o leitor predizer muito do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito”.

Diversos pesquisadores dedicam uma parte de seus estudos na diferenciação de *frames* e esquemas, outros já consideram estes como espécies daqueles. Neste trabalho, não é

nossa intenção adentrar nessas teorias, mas consideramos a diferenciação entre essas estruturas cognitivas considerando as ideias sobre *frames* de Beaugrande e Dressler (1992, p. 90), que sustentam que “*frames* são apresentados como modelos globais que contêm o conhecimento do senso comum sobre um conceito central sem uma ordem pré-estabelecida”, ou seja, é um conhecimento distribuído na interação dos indivíduos; e as ideias de esquema de Leffa (1996, p. 35), que sustenta que esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo”. Ainda segundo Leffa, são particulares a cada indivíduo, pois “[o]s esquemas não apenas se ramificam em diversas direções, mas também evoluem na sua estrutura básica de acordo com as experiências do indivíduo”. Em meio às reflexões desse autor e de Kato (1999), destacamos que os esquemas são constituídos por variáveis, em que uma desencadeia a outra, seguindo uma relação hierárquica e são dispostos em forma sequencial considerando relações de causa e tempo.

Por fim, vale destacar a relação entre essas estruturas cognitivas e processo inferencial. Tanto os *frames* quanto os esquemas ao serem acionados possibilitam a realização das inferências, preenchendo lacunas nos textos, segundo Leffa (1996, p. 41), “[o]s esquemas acionados pelo leitor orientam suas inferências”. A nosso ver o mesmo ocorre com os *frames*. Essas estruturas contribuem na brevidade e na progressão da comunicação, uma vez que não se precisa falar daquilo que é óbvio podendo concentrar-se no essencial ou no extraordinário. Imagine o quanto seria enfadonha a leitura de um conto de fadas se, a todo o momento, o autor tivesse que descrever o castelo, ou o bosque ou até mesmo o cavalo do príncipe. Isso seria cansativo e improdutivo. Assim, o autor de um texto, ao enunciar-se, insere informações implícitas e deixa lacunas a serem preenchidas, pois tem em mente que o leitor possua e consiga acionar tais estruturas cognitivas. Ao estabelecer inferências, que serão estudadas mais adiante nessa pesquisa, o leitor preenche essas lacunas do texto, lançando mão de seu conhecimento de mundo.

2.1.4 Processamento da informação

Vários estudiosos da Psicolinguística apontam que alguns processos ocorrem entre a integração da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e a informação explícita do texto. Kato (1999, p. 50) cita dois tipos básicos de processamento de informação: o descendente (*top-down*) e o ascendente (*bottom-up*). Não aprofundaremos na teoria acerca desses modelos, destacaremos apenas pontos teóricos que julgamos importantes para o tema desse trabalho.

No processamento descendente (*top-down*), a leitura é um processo não-linear, analítico e dedutivo em que o leitor utiliza informações não visuais, cuja direção vai do semântico para o formal, ou seja, da macroestrutura para a microestrutura, e da função para a forma (KATO, 1999, p. 50).

Já no processamento ascendente (*bottom-up*) a leitura é linear, utiliza informações visuais. Segundo Leffa (1996, p. 13), nesse tipo de processamento, “a compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo”. Nesse modelo baseia-se o processo de decodificação da leitura, o qual será estudado mais adiante nessa pesquisa.

Em sala de aula, essa teoria pode ser útil por meio da exploração do seguinte texto de Millôr Fernandes:

O Macorvo e o Caco

("Fábula escrita na linguagem - aqui recuperada - do tempo em que os animais falavam")

Andesta na florando um enaco macorme avistorvo um cou com um beço pedalo de quico no beijo. "Ver comou aqueijo quele ou não me chaco macamo.", vangloriaco o macou-se de sara pigo consi. E berrorvo para o cou: "Oládre compá! Voçá estê bonoje hito! Loso, maravilhindo! Jami o vais tem bão! Nante, brilho, luzidegro." Poje que enso, se quisasse canter, sua vêm tamboz serela a mais bia de testa a floroda. Gostari-lo de ouvia, comporvo cadre, per podara dizodo a tundo mer que você ê o Rássaros dos Pei". Caorvo na cantida o cado abico o briu afar de cantim sor melhão cansua. Naturalmeijo o quente caão no chiu e fente imediatamoi devoraco pelo astado macuto. " Obriqueijo pelo gado! ", gritiz o felaco macou. E a far de provim o mento agradecimeu var lhe delho um consou: Jamie confais em pacos-suxa.¹⁴

Nesse texto, o autor embaralhou as palavras e uma palavra só será decifrável se relacionada com a próxima, dentro de uma microestrutura. Assim, o texto, inicialmente, deve

¹⁴ Disponível em: <<http://www.construtoresdosaber.com.br/index.php/textos/250-o-macaco-e-o-corvo>>. Acesso em: 25 out.2015.

ser decifrado pelo leitor, ocorrendo, conseqüentemente, o processamento ascendente. Feito isso, obtemos o texto da seguinte forma:

Macaco e o Corvo

Andando na floresta, um macaco enorme avistou um corvo com um belo pedaço de queijo no bico. "Vou comer aquele queijo ou não me chamo macaco", vangloriou-se o macaco de si para consigo. E berrou para o corvo: "Olá, compadre! Você está bonito hoje! Lindo, maravilhoso! Jamais o vi tão bem! Negro, brilhante, luzidio! Hoje penso que, se quisesse cantar, sua voz também seria a mais bela de toda floresta." "Gostaria de ouvi-lo, compadre corvo, para poder dizer a todo mundo que você é o Rei dos Pássaros. "Caindo na cantada do macaco, o corvo abriu o bico a fim de cantar sua melhor canção. Naturalmente o queijo caiu no chão e foi imediatamente devorado pelo astuto macaco. "Obrigado pelo queijo!", gritou feliz o macaco. "E para provar o meu agradecimento vou dar-lhe um conselho: Jamais confie em puxa-sacos".

A partir desse ponto, o leitor torna-se capaz de acionar informações não-visuais, (conhecimento de mundo, expectativas e objetivos), utilizando a dinâmica do processo descendente. Esse texto, dentro de uma atividade escolar, poderia ter o objetivo de desenvolver a habilidade de processar as informações registradas no papel (processo *bottom-up*) e o conhecimento de mundo que o leitor aciona para compreender um texto (processo *top-down*).

Contudo, ressaltamos que a tradição de leitura linear, palavra a palavra, presta um desserviço à aula, portanto, na intervenção, privilegiaremos processos descendentes (que obviamente não desprezam os ascendentes), mas que são mais dependentes da atitude inferencial do leitor.

Sobre a importância desses processamentos para a leitura, assumimos nesse trabalho a posição de Poersch (2002, p.85)¹⁵, “[n]ós consideramos a leitura como um ato de comunicação que conduz o leitor a construir intencionalmente em sua mente, a partir da percepção dos símbolos impressos (*bottom-up*) e da ajuda de elementos não-verbais (*top-down*)”.

¹⁵ No original: “We consider reading as an act of communication leading a reader to intentionally build in his mind, from the perception of printed symbols (*bottom-up*) and from the aid of non-verbal elements (*top-down*) (POERSCH, 2002, p. 85)”. Tradução própria.

A leitura, vista assim como um ato comunicativo que envolve a percepção de elementos visuais e não visuais, nos leva a perceber que todos os leitores, independente da língua, realizam a leitura da mesma forma, utilizando os mesmos processamentos ascendentes e descendentes, apesar de, certamente, cada leitor fazer mais ou menos uso de cada um dos processos (KATO 1999).

Através da forma de como cada leitor utiliza os processamentos da leitura podemos construir tipos de leitores. Conforme Kato (1999, p. 50-51), esses dois processamentos podem servir de base para descrever tipos de leitores:

Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldades de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente (KATO 1999, p. 50-51).

No cotidiano escolar, independente da série, é possível encontrar esses tipos de leitores. Essas definições acima constituem uma resposta significativa quando se questiona que tipo de leitor é o nosso aluno, pois auxilia na identificação do tipo e nos pontos que devam ser trabalhados pelo professor, se necessário for.

Por fim, ressaltamos mais uma vez a importância do processo descendente (*top-down*) em relação ao processo inferencial, pois a ativação das habilidades de realizar inferências ocorre no modelo descendente.

2.2 O ensino de leitura

Hoje, no Brasil, as diretrizes nacionais, assim como autores como Geraldi (2012) e Kleimam (2013) sustentam que o ensino de Língua Portuguesa seja centrado no texto, enfocando processos de leitura, em que o aluno ultrapasse o nível de decodificação/codificação e reconheça as idéias explícitas e as implícitas, que estão no contexto de produção

e na interação. Por isso, elegemos as perspectivas sociocognitivista e sociointeracionista como teorias subsidiárias desse trabalho, uma vez que a primeira propõe que é através da linguagem e da interação com outros leitores mais capacitados que os sujeitos ampliam seus conhecimentos gerais, ou seja, através da interação os indivíduos assimilam conhecimentos; e a segunda propõe que a linguagem media a relação entre o sujeito e suas práticas sociais. Assumir o ensino da língua nessas perspectivas é proporcionar ao aluno a oportunidade de posicionar-se ativamente diante do conhecimento, estabelecendo relações, ativando conhecimentos prévios e realizando inferências.

No ensino da língua, destacamos também a propagação das teorias pragmáticas, a partir de 1970, que demonstraram, dentre outras coisas, que esse ensino precisa estar voltado para o uso da língua em situações concretas de uso, ou seja, contextualizadas. Somamos a isso o enfoque da Linguística Cognitiva, que aborda a linguagem a partir da relação da experiência humana com o mundo, concebendo a linguagem não como algo autônomo, mas como “manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual” (SILVA, 1997, p.1).

Na escola atual, ainda encontramos práticas tradicionais de abordagem da leitura que excluem essas situações concretas de uso, pois compreender, na perspectiva tradicional, é apenas um mecanismo de decodificação. A criança aprende primeiramente a decodificar a escrita, ou seja, transformar as letras em sons e depois aprende a atribuir sentido ao que foi decodificado. Ou seja, um bom leitor, nessa perspectiva, é aquele que compreende o texto porque consegue decodificá-lo totalmente, exemplificamos isso com a prática de “tomar a leitura” ainda em voga na escola em que se realizou a intervenção. A escola objetiva com isso verificar a fluência e a compreensão, para tanto são feitos questionamentos quanto ao gênero e informações explícitas no texto, se o aluno responde devidamente é considerado proficiente, um bom leitor.

Considerar a leitura como decodificação significa, nas palavras de Koch e Elias, entender a leitura

[...] como atividade de captação das idéias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10).

Essa perspectiva da leitura enquanto mera decodificação contrapõe-se à perspectiva de leitura assumida neste trabalho, a sociointeracionista, que considera a leitura como atividade interativa estabelecida pelas relações entre autor, leitor e contexto.

Esses sujeitos, autor e leitor, dialogam e constroem e são construídos no texto e a partir deste no contexto. O texto é considerado por Koch e Elias (2014, p. 11) como “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. Essa interação dos interlocutores via texto é muito bem definida por Kleimam (2013, p. 72-73) quando ela afirma que cada sujeito tem responsabilidade dentro do processo de leitura. Segundo a autora, “o autor deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho percorrido”. Para a autora, o autor não precisa usar sempre a explicitação, mas ao usar a implícitação deve ter o cuidado de permitir que “o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento”.

Quanto ao papel do leitor, Kleimam (2013) sustenta que é preciso que ele acredite que o autor tenha algo importante a ser dito de forma clara e coerente no texto. E se surgir a falta de clareza nas ideias, nas expressões, no estilo, “o leitor deverá tentar resolvê-las [sic], apelando ao seu conhecimento de mundo, linguístico, textual”, ou seja, ele deve considerar que o texto contém partes que se encaixam para construir a coerência global, a macroestrutura. E isso implica seguir as pistas textuais ao invés de ignorá-las. Tanto o autor quanto o leitor são responsáveis, portanto, para a construção do sentido textual.

A partir dessa perspectiva, acredita-se que o processo de atribuição de sentidos textuais, sobretudo nas práticas escolares com alunos mais novos, deva ser poética e transformadora, assim como expresso em Pennac (1993, p. 40-42):

Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito! E que aquelas letras juntas dessem sílabas, e que as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem acreditava. E que certas palavras lhe fossem familiares, era mágico!

Mamãe, por exemplo, *mamãe*, três pontezinhas, um redondo, uma curva, outra vez três pontezinhas, outros redondos e curvas, mais uma nuvem em cima e o resultado: *mamãe*. Como se recuperar desse deslumbramento? [...]

Com uma voz meio incerta, no começo, ele balbucia as duas sílabas, separadamente: “Ma-mãe”.

E de repente:

- Mamãe!

Esse grito de alegria celebra o resultado da mais gigantesca viagem intelectual que se possa conceber, [...], a passagem da mais total arbitrariedade gráfica à significação mais carregada de emoção! [...]

Aquilo não é uma combinação de sílabas, não é uma palavra, não é um conceito, não é *uma* mamãe, é a *sua* mamãe, *a dele*, [...] (PENNAC, 1993, p. 40-42).

A atribuição de sentidos à escrita é comparada por Pennac a uma viagem intelectual. Essa viagem nada mais é do que o estabelecimento de processos cognitivos. Assim, a palavra vai além de um acúmulo aleatório de letras, de uma ordenação de sílabas, tal como o texto não é um aglomerado qualquer de palavras ordenadas pelas regras sintáticas. Compreender uma palavra ou um texto em uso é entendê-los em seus contextos. Um bom leitor, nessa perspectiva, é aquele que desfruta a leitura, interage com o dito e o não dito. Essa definição é corroborada pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69-70).

A nossa visão do que seja a leitura vai ao encontro dessa definição oficializada no Brasil, através dos PCN. Destacamos, ainda, nessa definição, a referência às fases ou etapas da leitura, tópicos a serem tratados a seguir a partir dos estudos, principalmente, de Cabral (1986) e Menegassi (1995, 2002).

2.2.1 Etapas de leitura

Segundo Cabral (1986, p. 7), “no processo de leitura, ocorrem, pelo menos, quatro etapas, segundo uma visão psicolinguística: decodificação, compreensão, interpretação e retenção”, como antecipado anteriormente.

A decodificação, citada no decorrer desse trabalho, considerada como a primeira etapa da leitura, envolve reconhecimento dos símbolos escritos e inicia uma ligação com os significados. Segundo Menegassi (1995, p. 87):

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido (MENEGASSI, 1995, p. 87).

Nessa etapa, o leitor identifica o material linguístico (as informações visuais) e atribui a ele um significado, realizando uma leitura linear (processamento *bottom-up*). Quando

o processo de leitura finda na decodificação e centra-se no dito, ou seja, no disposto explicitamente no texto, acaba por não priorizar a ação dos processos cognitivos bem como os conhecimentos prévios do leitor. Essa etapa, portanto, não permite, ou pouco permite, a realização de inferência, como define Marcuschi (2008).

Segundo Cabral (1986), a etapa que se segue é a compreensão, nesta espera-se que o leitor identifique a estrutura e temática do texto; os tópicos principais e secundários; localize informações explícitas; contextualize o emprego de palavras desconhecidas, levantando hipóteses e fazendo inferências. “É um momento importante da leitura, pois à medida que os textos se tornam mais complexos, a tarefa de localização e levantamento de dados torna-se mais necessária” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015, p. 339). Nas atividades escolares de leitura, essa etapa é avaliada logo após o texto, em forma de questionamentos do tipo: Quem são os personagens? Como são apresentados? Onde eles vivem?

Autores como Menegassi (1995, p. 87-88) identifica três níveis dentro da compreensão: o literal, inferencial e o interpretativo:

O nível literal de compreensão ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à “leitura superficial” das ideias ali contidas. Nesse nível o leitor não faz inferências.

O nível inferencial de compreensão permite que se façam incursões no texto, reiterando informações que nem sempre estão em nível superficial. O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que não está implícito. A não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto.

O nível interpretativo de compreensão já é mais elevado do que os anteriores, pois o leitor começa a deixar o texto, a expandir sua leitura. Em realidade, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura (MENEGASSI, 1995, p. 87-88).

Essa divisão em níveis auxilia o professor a avaliar didaticamente em que nível de compreensão está o aluno ao responder um questionário de leitura, por exemplo. Esses conceitos foram profícuos nas análises das atividades da intervenção, como demonstraremos no capítulo 3.

Quanto às fases de leitura apresentadas, tecemos algumas considerações. Em primeiro lugar, a definição de “etapas” cumpre um papel didático e conceitual, uma vez que na prática, esses processos acontecem juntos e sobrepostos. Em segundo lugar, é preciso considerar que o aluno sempre traz consigo conhecimentos, ainda que não sejam os “mais

valorizados”, vistos anteriormente como informações não visuais, que, segundo Kleimam (2013, p. 15), contribuem na compreensão textual:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAM, 2013, p. 15).

A partir dessa perspectiva, a compreensão é vista nesse trabalho como um processo de construção baseado numa atividade sociointerativa. O leitor, ao realizar a leitura de um texto, não apenas reconhece o material linguístico, mas também faz interações com o autor, o próprio texto, e, em âmbito escolar, com o professor, que participa dessa interação quando guia o aluno no processo de compreensão. Assim, esse processo torna-se uma construção coletiva. Focalizamos o papel do leitor que Kleimam (2013) o vê como construtor de sentido, utiliza de estratégias de leitura, e, ao se tornar um estrategista, conduz o seu próprio processo de leitura. É nesse ponto que ocorre o monitoramento da compreensão que, segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2005, p. 252), é atitude de leitores hábeis:

Os leitores que buscam coerência em sua representação de um texto devem ser capazes de monitorar a sua compreensão. O monitoramento permite que o leitor verifique o seu entendimento e faça reparos onde seu entendimento não seja razoável. Os leitores hábeis podem usar a detecção de uma quebra na compreensão (p. ex., uma inconsistência aparente) como um sinal ler e reler e reparar. Os leitores menos hábeis talvez não façam esse processo de monitoramento (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005, p. 252).

Esse monitoramento da compreensão por parte do aluno deve ser ensinado, estimulado e acompanhado pelo professor, pois a baixa compreensão da leitura parece, segundo os autores e por Cavalcante (2013), estar associada a um baixo desempenho de monitoramento. É visível perceber que tanto o monitoramento da compreensão quanto a inferência resulta da representação que o leitor faz do texto, ou seja, na forma como ele interage com o texto.

Para Cabral (1986) a próxima etapa do modelo é a interpretação. Nessa etapa, espera-se que o leitor acione processos cognitivos para produzir inferências e conexões extratextuais e, conseqüentemente, apresentar um posicionamento crítico perante a leitura, para assim (re)formular suas hipóteses e conceitos frente ao mundo referido.

Devido a todas as informações não visuais que o leitor insere no texto, pode ocorrer que esse texto promova várias interpretações nesse mesmo leitor, pois, segundo Eco (2012, p. 9), “[u]m texto pode suscitar uma infinidade de leituras sem, contudo, permitir uma leitura qualquer. É impossível dizer qual a melhor interpretação de um texto, mas é possível dizer quais [são] as interpretações erradas”. Nesse ponto, o professor tende a contribuir muito na formação de leitor do aluno, orientando-o na validação dessas interpretações. Para Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 339), “essa instância supõe ainda que o professor tenha clareza de que a interpretação propriamente dita é o momento em que a interlocução texto-leitor instiga as inferências possíveis, e não únicas ou exclusivas”. A interpretação, vista dessa forma, em âmbito escolar, requer do professor um olhar sensível, atento e cuidadoso, uma vez que esse tem de estar preparado para auxiliar os alunos em suas interpretações quando as inferências não forem justificadas.

A última etapa do modelo, para Cabral (1986), é a retenção, definida como o armazenamento das informações mais importantes extraídas do texto, na memória de longo prazo, ou seja, “é aquilo que se guarda na cabeça”. Nas palavras de Menegassi (2002, p. 83), que também reporta-se a esse modelo:

A última etapa no processo de leitura [...] é a retenção, que diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo. Essa etapa pode concretizar-se em dois níveis: após a compreensão do texto, com o armazenamento da sua temática e de seus tópicos principais; ou após a interpretação, em um nível mais elaborado (MENEGASSI, 2002, p. 83).

A retenção, de acordo com os autores citados como Cabral (1986) e Menegassi (2002), pode ocorrer concomitantemente à etapa da compreensão ou à etapa da interpretação. O leitor pode reter informações extraídas na compreensão, como o assunto de um livro do qual tenha gostado, ou pode reter informações a partir do que foi interpretado como, por exemplo, de uma música, porque ela consegue expressar os seus sentimentos, ou marcar um momento de sua vida.

Esclarecemos uma vez mais que essa divisão em etapas cumpre efeitos didáticos, não pragmáticos, pois elas não ocorrem seguindo uma ordem pré-estabelecida, apenas consideramos que a decodificação seja a primeira devido ao seu caráter de processamento ascendente. Dentre as etapas de leitura citadas anteriormente, a produção de inferências ocorre em duas etapas: a compreensão e a interpretação. A seguir trataremos das inferências a partir do estudo das estratégias de leitura.

2.2.2 Estratégias de leitura

Na construção de sentido de um texto, o leitor utiliza várias ações para obter informações. Para Solé (1998), essas ações são consideradas estratégias ou estratégias de leitura. As principais estão elencadas nos PCN (BRASIL, 1998, P.69-70), quando definem a leitura como:

[...] uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido [...]. Um leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto e seus conhecimentos prévios ou entre texto e outros já lidos (BRASIL, 1998, p. 69-70).

As estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação), segundo Solé (1998, p. 70), “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. As estratégias, tomadas aqui como procedimentos com objetivos a serem alcançados através do planejamento das ações, proporcionam ao estudante diversas maneiras de resolver os problemas de leitura.

Dentre as estratégias de leitura citadas, privilegamos a inferência, que se desdobra em habilidade e será estudada detalhadamente mais adiante. Muitos alunos têm dificuldades na realização dessa estratégia. Essas dificuldades na realização de inferências e leitura satisfatória foram destacadas por Coscarelli (2013), em entrevista ao site *escrevendo o futuro* nos seguintes termos:

Trabalha-se pouco com o léxico, a sintaxe, a inferência. Aí, quando chegam as avaliações em massa, como do SAEB [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica], ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], há um buraco enorme. Constata-se o que a escola ensina e as crianças conseguem se sair bem, por exemplo, localizar informações no texto, dar uma opinião ou extrapolar ou depreender o tema. Mas nas operações inferenciais, tão fundamentais na leitura, os estudantes não se dão bem. Isso precisa ser trabalhado e ainda não foi incorporado pela escola, pelo livro didático. Eu penso a leitura muito como operação mental, como um processo ativo do leitor, em que o professor pode interferir e ajudar (COSCARELLI, 2013, sem indicação de página).

Confirmamos, portanto, que na escola a prática de leitura tradicional não tem proporcionado aos alunos meios de aprimorar estratégias e habilidades de leitura, uma vez

que a maioria dos alunos (pelo menos os da região da nossa pesquisa) ainda não demonstra autonomia em seu processo de leitura, recorrendo constantemente à intervenção do professor. Muitas vezes, quando os alunos procedem a leitura individualmente e se deparam com questionamentos que vão além da decodificação, eles evidenciam as reais dificuldades em estruturar inferências justificadas ou autorizadas pelo texto¹⁶.

Comumente espera-se que a habilidade de inferir informações implícitas seja realizada já nos primeiros anos do Fundamental II, apesar de iniciar antes disso. Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2005, p. 249), “crianças pequenas são capazes de fazer as mesmas inferências que as maiores, mas são menos prováveis de fazê-lo espontaneamente”. Os alunos já são avaliados em relação a essa habilidade a partir do segundo ano de escolaridade. E quanto mais novos, mais serão influenciados pelo processo de decodificação, por isso precisam de mais orientação do professor para realizar inferências, pois, segundo Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição”. Portanto, para que isso aconteça, o professor tem que estar preparado para auxiliar o seu aluno com conhecimentos necessários a cada dificuldade constatada.

Quanto à postura do professor, Coscarelli (2013) pondera:

Quando o professor fala que o menino não sabe ler, ele não está conseguindo identificar qual é o problema que ele tem. Depois de oito, dez anos de escola, não é possível que o menino não saiba ler. Ou ninguém fez nada durante esse tempo todo com ele, ou tem alguma habilidade de leitura que ele não conseguiu superar e ninguém o ajudou. Existem graus de leitura, graus de severidade de leitura. Uma hora, alguém tem que se sentar com esse menino e ensiná-lo, conquistar os pequenos espaços (COSCARELLI, 2013, sem indicação de página).

Esse posicionamento da autora confirma a importância do professor assumir seu papel de mediador capaz de identificar problemas e trabalhar para a resolução. Nesse momento, o conhecimento teórico e o empenho didático do professor podem proporcionar resultados positivos e permanentes na aprendizagem do aluno, amenizando, ou até mesmo solucionando com este seus problemas relacionados à leitura que, como se sabe, ultrapassam as aulas de Língua Portuguesa e se fazem presentes nas relações e práticas sociais desse aluno. Em relação a esses problemas, Cagliari (2009, p. 130-131) afirma:

¹⁶ “Inferências autorizadas ou justificadas” é uma terminologia proposta por Clark (*apud* DELL’ ISOLA, 2001, p. 67) e explorada por Dell’Isola (2001). As inferências autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor/texto; e as não autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor/texto.

[A] grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir etc., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. Não adianta dizer que o aluno não sabe nem sequer somar ou dividir números que não apresentam dificuldades, que ele não entende matemática... Porque de fato ele não **entende** mesmo é o português que lê (CAGLIARE, 2009, p. 130-131, grifo nosso).

Esses problemas de leitura surgem devido aos mais variados fatores, desde biológicos (raros) até sociais (bastante comuns). A falta de habilidade na produção de inferência, como se sabe, está na base de boa parte dos problemas de compreensão leitora.

2.3 Estudo das inferências

O planejamento curricular de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Montes Claros, ao tratar da habilidade de realizar inferências, recomenda que elas sejam feitas através da localização e organização das informações implícitas que se revelam por meio de pressupostos e subentendidos. Nesse sentido, fazer inferência significa concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida, ou preencher lacunas (por meio de *frames*, esquemas ou toda sorte de conhecimentos prévios) deixadas pelo autor.

Convém esclarecer, inicialmente, a diferença entre pressupostos e subentendidos, antes de tratar de inferência. Para Platão e Fiorin (1998, p. 307), “as informações inferidas podem ser as pressupostas e as subentendidas. Enquanto os pressupostos são ideias não expressas de maneira explícita, os subentendidos são insinuações, não marcadas linguisticamente, numa frase ou num conjunto de frases”.

Ducrot (1987, p. 17) considera importante “fazer do pressuposto, ligado ao próprio enunciado, bem com aos fenômenos sintáticos gerais, um produto do componente linguístico”. Para esse autor, pressupostos são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase. Na frase “Pedro deixou de beber”, por exemplo, diz-se explicitamente que, no momento da fala, Pedro não bebe. O verbo “deixar”, todavia, pressupõe que Pedro bebia antes, assim, o verbo, nessa situação, assume a função de marcador de pressuposição.

Segundo Ducrot (1987, p. 20), o conteúdo da frase é o *posto*, é o que afirmo enquanto locutor: “Pedro deixou de beber”; já o pressuposto não é evidente no enunciado, mas lhe pertence: “Pedro bebia antes”. Nessa perspectiva, o subentendido é o que, enquanto

locutor, deixo meu ouvinte concluir: “Pedro fez tratamento para parar de beber”, “Pedro teve problemas com a bebida” etc. O pressuposto possibilita ao locutor dizer implicitamente algo, recorrendo ao interlocutor para, juntos, interpretarem o que foi dito.

O subentendido, por sua vez, resulta das reflexões do ouvinte sobre as circunstâncias da enunciação. Ducrot (1987, p. 25) afirma que “[o] conhecimento dos elementos semânticos pressupostos é um pré-requisito necessário à pesquisa dos subentendidos”. O pressuposto e o subentendido constituem, portanto, informações inferidas em um enunciado. Por isso, Ducrot atribui o estudo da pressuposição e dos subentendidos à área da Semântica. Para muitos, a pressuposição é considerada um tipo de inferência pragmática, pois segundo Levinson (2007, p. 209), “essas inferências não podem ser consideradas como semânticas no sentido restrito, porque são muito sensíveis a fatores contextuais”. Não nos interessa entrar no mérito dessa discussão e assumir posicionamentos, assim, nesta pesquisa, a discussão sobre o pressuposto e o subentendido tem a pretensão de apenas clarear estes conceitos tão usados em sala de aula, relacionando-os ao processo inferencial.

Como dito anteriormente, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, os alunos já começam a ser avaliados quanto à estratégia de realizar inferências, que se consolida à medida que o aluno vai progredindo na escolaridade e no desenvolvimento cognitivo. O uso eficaz dessa estratégia caracteriza o leitor como proficiente, ou seja, como aquele que consegue ir além do que é dito, e que alia as pistas oferecidas pelo próprio texto aos seus conhecimentos prévios, no exercício de compreensão (KLEIMAM 2013).

Koch e Travaglia (2011, p. 65) explicam o fenômeno de inferenciamento através de uma interessante metáfora:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Senão fosse assim, nossos textos teriam que ser essencialmente longos para podermos explicar tudo o que queremos comunicar. Na verdade, é assim: todo o texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicado no texto é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 65).

Nessa metáfora “o que fica à tona” representa o dito, as informações explícitas e, o restante, “submerso”, são as informações implícitas, de modo que a competência para alcançar uma compreensão mais profunda seria o processo inferencial. A produção de inferências será estudada, portanto, para que se atinja um dos objetivos deste trabalho:

explorar conhecimentos teóricos que ajudem a explicar o funcionamento do processo de inferências, no intuito de proporcionar o seu desenvolvimento.

Para o início da discussão sobre o processo inferencial, tem-se como ponto de partida a definição de inferência de Dell’Isola (2001, p. 44):

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros. [...] A inferência é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo um texto, ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como estímulo para a geração de inferência (DELL’ISOLA, 2001, p. 44).

Essa definição de Dell’Isola abarca de maneira mais ampla os aspectos da inferência e vão além da simplória definição de “preencher lacunas”, evidenciando a natureza conceptual dessa estratégia. Coscarelli (2002, p. 2) ratifica a fala de Dell’ Isola ao dizer que “as inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Percebemos, pois, que as autoras e tantos outros compartilham da mesma definição geral de inferência.

Porém, é perceptível que não há um consenso quanto à classificação dos tipos de inferências, pois se observa a falta de sistematização em relação aos termos dados aos tipos de inferência e aos critérios usados para classificá-las. Cabe ao professor, ao escolher sua fundamentação teórica, selecionar aquela que mais se adequa ao seu planejamento, a turma em que se realizará o trabalho, levando em consideração a faixa etária dos alunos e o gênero textual a ser trabalhado. Iniciamos nossa abordagem a partir das proposições de Marcuschi, quanto aos tipos de inferências.

Marcuschi (2008, p. 254) propõe uma classificação de inferências constituída por três grupos: o primeiro de base textual (lógicas, sintáticas e semânticas), o segundo de base contextual (pragmáticas e cognitivas) e o último sem base textual e/ou contextual (falseadoras e extrapoladoras). Essas proposições de Marcuschi trazem em si a possibilidade de pensar a partir de qual ponto ou base as inferências são formadas. Didaticamente, essa classificação auxilia a mediação do professor no desenvolvimento do processo inferencial do aluno, uma vez que, através dela, ele poderá elaborar questões inferenciais, objetivando a produção de

uma inferência específica, ou através dessa classificação o professor pode ser capaz de avaliar as questões inferenciais dos diversos materiais didáticos e das Avaliações em Larga Escala.

Mas como se prevê, a classificação de tipos de inferências não é única. Coscarelli (2012), por exemplo, apresenta outros tipos de inferências, partindo de outros autores. Dell'Isola (2001) também realiza uma boa classificação em seu trabalho e cita trabalhos de outros autores, inclusive o de Marcuschi. Contudo, o mais importante é conscientizar o leitor de que existem várias classificações de inferências e uma não invalida a outra.

Justificamos que para o nosso trabalho de intervenção privilegiaremos o ensino das inferências lógicas e das pragmáticas, por serem inferências muito recorrentes nos gêneros humorísticos selecionados e também por representarem algum grau de dificuldade para os sujeitos da pesquisa.

2.3.1 Tipos de inferências: lógicas e pragmáticas

Como dito na seção anterior, não há um consenso na literatura sobre a classificação das inferências, por isso ao tratar das inferências que serão privilegiadas na intervenção traremos várias contribuições quanto à definição de diversos autores (GRICE, 1975; DELL'ISOLA, 2001; KELLER, BASTOS, 2005; MACHADO, 2006; LEVINSON, 2007 e MARCUSCHI, 2008), no intuito de estabelecer uma orientação prática para o trabalho com inferências lógicas e pragmáticas em sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental.

As inferências lógicas são de base textual, apóiam-se no que está dito no texto pelo autor, já as pragmáticas são realizadas com base contextual, apóiam-se nos esquemas do leitor, ou seja, baseiam-se nos conhecimentos prévios do leitor. Trataremos de cada uma em específico.

2.3.1.1 Inferências lógicas

As inferências lógicas, segundo Fiorin (2015, p. 32), “são aquelas determinadas por relações entre proposições; são decorrências necessárias de implicações entre as proposições”. Observemos a tirinha a seguir:

Figura 2. Tirinha Níquel Náusea



Fonte: Níquel Náusea. Disponível em: < <http://tutanomole.blogspot.com.br/> >. Acesso em 31 de mai. de 2016.

Essa tirinha bem explica o conceito dado por Fiorin (2015) às inferências lógicas, pois as suas personagens relacionam as proposições chegando a uma conclusão, uma inferência lógica. Para compreender uma inferência desta natureza é necessário compreender os raciocínios envolvidos, cujos tipos principais são o indutivo e o dedutivo. Para Keller e Bastos (2005, p. 44):

A estrutura do raciocínio indutivo consiste em partir de uma série de casos individuais, suficientemente enumerados, para deles inferir como consequência uma lei ou norma geral, que possa ser aplicada a casos não enumerados pela série; ao passo que o raciocínio dedutivo parte de leis ou normas gerais para então descer aos casos particulares (KELLER; BASTOS, 2005, p. 44).

Para estes autores as inferências que são geradas no raciocínio indutivo são chamadas de inferências lógicas indutivas e as que são geradas no raciocínio dedutivo são chamadas de inferências lógicas dedutivas. As lógicas indutivas baseiam-se na probabilidade, enquanto as lógicas dedutivas partem de princípios gerais, evidentes por si, e são construídas a partir de antecedentes.

As inferências lógicas, segundo Machado (2006, p.70), “são as que respondem principalmente à pergunta ‘*por quê?*’ e buscam explicitar as causas e as consequências dos fatos, eventos e emoções presentes no texto”. São baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições. Marcuschi (2008, p.254) além de afirmar que elas são de base textual, classifica as inferências lógicas em quatro tipos: dedutivas, indutivas, abduativas e condicionais, assim como o faz Dell’Isola (2001), com a distinção de que a última não aborda o tipo abduativas. Ressaltamos que para fins desse trabalho, consideraremos a classificação desses últimos autores nos pontos em comum.

As inferências lógicas dedutivas, vistas anteriormente, realizam-se, segundo Marcuschi (2008, p.255), na “reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida”. Temos para comprovar essa definição um exemplo clássico de silogismo, em que dadas algumas proposições, outras seguem conseqüentemente:

- i) Todo homem é mortal.
- ii) Pedro é homem.
- iii) Logo, Pedro é mortal.

As inferências lógicas indutivas realizam-se como “[t]omada de várias informações textuais para se chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas” (MARCUSCHI, 2008, p. 255). Ocorrem quando partem, segundo Dell’Isola (2001, p. 80), “do registro de fatos singulares ou menos gerais para chegar à conclusão desdobrada ou ampliada em enunciado mais geral. É o tipo de raciocínio cuja conclusão é de uma correção compatível com a correção das premissas”. Por exemplo:

- i) Alguns políticos são honestos.
- ii) Joaquim é político.

As informações dadas não sustentam a conclusão de que Joaquim é honesto. As inferências lógicas condicionais, portanto, segundo Dell’Isola (2001, p. 81), “são geradas de enunciados hipotéticos”, como ocorre no exemplo da autora: “Se riscarmos um fósforo, em perfeitas condições, o fogo se acenderá. Acontece que o fogo não se acendeu. Então, o fósforo ou não foi riscado ou não estava em perfeitas condições de uso.”

Esta autora apresenta ainda as teorias de Warren, Nicholas & Trabasso (1979) quanto as inferências lógicas, que são demarcadas em quatro sub-tipos: motivacional, causativa psicológica, causativa física e capacitacional:

As quatro classes de inferências lógicas são os elos básicos em uma cadeia causal. Esses vínculos causais devem ser feitos acima e além da simples especificação dos objetos e predicados envolvidos, que é o domínio do conhecimento objetivo. As inferências motivacionais envolvem a extração das causas dos pensamentos, ações, objetivos voluntários de um personagem ou, reciprocamente, predizem os pensamentos, ações, objetivos

do personagem, sob a base de causas estabelecidas. Por exemplo: *Paulo sentiu muita raiva.* (impulso); *Ele decidiu vingar-se do sócio.* (objetivo)

As inferências causativas psicológicas envolvem a extração das causas de pensamentos, ações ou sentimentos involuntários de um personagem dado (e vice-versa). Por exemplo: *Tom martelou o dedo.* (ação); *Tom gritou de dor.* (manifestação)

As inferências causativas físicas envolvem inferência sobre causas mecânicas de eventos ou estados objetivos dados (e vice-versa). Por exemplo: *Um raio atingiu a velha árvore.* (evento); *A árvore queimou durante toda a noite.* (estado)

As inferências capacitacionais determinam as condições que são necessárias, mas não suficientes, para um dado evento ocorrer. Por exemplo: *Um vento bom estava soprando.* (estado); *Chico pôde soltar seu papagaio.* (ação) (DELL'ISOLA, 2001, p.71-72).

Esse aprofundamento elencado por Dell'Isola sobre os subtipos de inferências lógicas torna possível dentro de um texto uma identificação mais precisa quanto ao tipo de inferência gerada. Salientamos que essas classificações apresentadas, tanto das inferências lógicas quanto das pragmáticas que trataremos a seguir, foram transpostas para os alunos na intervenção sem necessitarmos tratar explicitamente dessas classificações ou de aprofundamentos.

2.3.1.2 Inferências pragmáticas

O segundo tipo de inferências privilegiadas neste trabalho são as pragmáticas, que se relacionam com os conhecimentos pessoais, crenças e ideologia dos leitores. Observemos a tirinha a seguir:

Figura 03. Tirinha do Calvin e Haroldo



Fonte: Revista Nova Escola. Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/>>. Acesso em 31 mai. de 2016

A definição do “brincar de casinha” da personagem nos dois últimos quadros suscita no leitor o acionamento de seus conhecimentos pessoais acerca dessa brincadeira e a

produção de inferências que considera outros elementos extratextuais, tais como o comportamento das famílias na sociedade atual. As inferências produzidas nessa situação são do tipo pragmático. Segundo Dell’Isolla (2001, p.84), essas inferências subdividem-se em inferências conversacionais, avaliativas, experiênciais e cognitivo-culturais. Interessa-nos aqui os dois primeiros tipos de inferências pragmáticas, as conversacionais e as avaliativas.

As inferências conversacionais (ou implicaturas) são inferências que ultrapassam o conteúdo semântico das sentenças enunciadas. São geradas para manter o que Grice (1975), em sua teoria, chama de *Princípio da Cooperação* quando as máximas básicas da conversação são quebradas. Segundo Levinson (2007, p.127), “essas máximas especificam o que os participantes têm de fazer para conversar de maneira maximamente eficiente, racional, cooperativa: eles devem falar com sinceridade, de modo relevante e claro e, ao mesmo tempo, fornecer informação suficiente”.

2.3.1.2.1 Inferências conversacionais

Autores como Dascal (1982), Fiorin (2014) e Costa (2007) dedicaram-se ao estudo da teoria griceniana, que explica o surgimento das inferências conversacionais. Percebemos nessa teoria que Grice ao tratar dos efeitos de sentido que estão justapostos ao que é dito, procurou encontrar uma forma de descrevê-los e explicá-los, para tanto considerava existir regras que consentem a um falante transmitir algo além do que é dito. É o que ocorre na anedota citada por Fiorin (2014)¹⁷:

Um agente alfandegário pergunta a um passageiro que desembarcara de um voo internacional e passava pela aduana:

– Licor, conhaque, grapa...?

O passageiro responde:

– Para mim, só um cafezinho.

O humor dessa anedota é construído no fato de que o passageiro fez, propositadamente ou não, uma inferência não autorizada nessa situação de comunicação. Inferiu que o agente lhe oferecia bebida, assim como, provavelmente, a aeromoça fez durante o voo, prática comum das companhias aéreas, quando, na realidade, a inferência esperada

¹⁷ Disponível em: <<http://revistalingua.com.br/textos/100/artigo304577-1.asp>>. Acesso em: 13 jun. de 2015.

indicaria se ele trazia alguma bebida alcoólica na bagagem. Nesse caso, de acordo com Grice (1975), ele violou o “Princípio de Cooperação”, um acordo tácito, que nasce do diálogo entre os interlocutores. O Princípio de Cooperação se liga a quatro categorias máximas, de acordo com Grice (1975):

- I) a de qualidade - fale a verdade.
- II) a de quantidade - fale na medida certa.
- III) a de relevância - seja pertinente.
- IV) a de modo - seja claro.

Assim, para esse autor, um falante seguindo essas máximas, teoricamente, não mente, não fala em excesso ou em falta, é pertinente e é claro. Quando o falante infringe as máximas surgem as implicaturas conversacionais.

Como as inferências pragmáticas surgem nessas situações de quebra de cooperação, segundo Grice (1975), a aplicação do princípio de cooperação e de suas máximas (que podem ser obedecidas, substituídas ou violadas) favorece a compreensão. Vale destacar que para o autor há dois tipos básicos de implicaturas: a convencional, que surge a partir do significado convencional das palavras, e a conversacional, que se divide em dois tipos: implicatura conversacional particularizada, que depende do contexto imediato em que ocorre, ou seja, da situação; e implicatura conversacional generalizada, que depende tanto do contexto como do código. Observemos o exemplo a seguir:

- A- Como é a sua sogra?
- B- Ela é uma cobra.

Partindo das teorias de Grice (1975), podemos analisar o exemplo acima da seguinte forma: o falante B, além de se valer do sentido conotativo da linguagem para responder ao questionamento, violou a “máxima de qualidade”, pois a sogra não é uma cobra, um réptil, e o falante A, provavelmente, deu-se por satisfeito com a resposta de B. Para Grice ambos falantes têm noção que estão cooperando no diálogo estabelecido e A percebe que, na verdade, B quis dizer outra coisa:

- (i) A sogra é falsa.
- (ii) A sogra é traiçoeira.

A teoria griceniana afirma que essas possibilidades são implicaturas conversacionais obtidas por inferências. Elas não podem ser confirmadas porque nenhum falante disse qualquer uma delas. Podemos classificar, no exemplo acima, as inferências realizadas como conversacionais particularizadas. Essas inferências são caracterizadas por Oliveira e Basso (2014, p. 44) da seguinte maneira:

O que caracteriza uma implicatura particularizada é o fato de que sua interpretação está fundamentalmente atrelada a conhecimentos compartilhados pelos interlocutores numa situação de conversa em particular – esse tipo de implicatura depende em uma larga medida do contexto imediato em que ocorre (OLIVEIRA; BASSO, 2014, p. 44).

Para esses autores, esse contexto imediato é o maior responsável pela ocorrência da implicatura particularizada, observe a seguinte situação:

- Ana, está chovendo!
- Mãe, pode deixar... Vou pegar as roupas.

A interpretação dessa situação concatena-se ao contexto de fala. Para compreendermos a resposta de Ana, necessitamos realizar uma inferência em que ela entende que deva recolher as roupas que estavam no varal, pois está chovendo. Assim, temos uma implicatura particularizada porque ocorre em um contexto específico.

Diferente do que ocorre com a implicatura particularizada, a generalizada ocorre sem esse contexto imediato, observemos o exemplo a seguir:

- Duda, você tem notícias da Ana?
- Ana estava dançando com um homem ontem na boate.

Nesse exemplo, a resposta dada a pergunta sobre Ana implica que esta estava dançando com um homem desconhecido para Duda. Percebe-se que a geração da implicatura generalizada não se liga ao contexto imediato partilhado entre os interlocutores, ou seja não há dependência desta implicatura com o contexto imediato.

Como visto na teoria griceana, das infrações às máximas surgem as implicaturas ou inferências conversacionais, sendo as particularizadas predominantes, principalmente quando surgem da quebra da máxima da relevância. Quanto às implicaturas generalizadas, um aspecto da teoria em que Grice recebeu crítica, pode-se dizer que elas são mais difíceis de

serem identificadas, segundo Levinson (2007, p. 157), “pois são estas, em particular, que serão difíceis de distinguir do conteúdo semântico das expressões lingüísticas, porque tais implicaturas serão rotineiramente associadas a expressões relevantes em todos os contextos comuns”. Em nosso trabalho com alunos do 6º ano, daremos preferência às implicaturas conversacionais particularizadas.

Grice (1975) ressalta que as máximas podem ser aplicadas na linguagem oral e na linguagem escrita, pois ambas estabelecem a interação entre os homens. Acreditamos que o trabalho de inferência a partir das “máximas” ou regras torna mais fácil a produção e a interpretação de textos.

2.3.1.2.2 Inferências avaliativas

Quanto às inferências avaliativas, segundo tipo de inferências pragmáticas selecionado para a intervenção que essa pesquisa fará junto a alunos do 6º ano, Dell’Isola (2001, p.76-77) afirma: “são aquelas que, baseadas nas crenças e valores dos sujeitos, respondem às questões do tipo: a personagem agiu certo ou errado? Fez bem ou mal? Qual seu estado emocional (estava alegre, triste, com medo...)?”.

Para Dell’Isola (2001), as inferências avaliativas são geradas a partir de perguntas que requerem um posicionamento, comentário, apreciação, reflexão crítica ou emissão de juízo de valor sobre um determinado tópico. Como são inferências de base contextual, é necessário que o leitor mobilize seu conhecimento prévio e acione esquemas mentais para formulá-las.

Observe a piada abaixo:

- Mãe, como foi que eu nasci? Pergunta Zezinho.
- Foi a cegonha que te trouxe, meu filho.
- E a minha irmã?
- Veio de avião.
- Poxa! Na nossa família não teve nenhum parto normal?

Fonte: Tadeu (2010, p. 64).

O fato de o menino questionar à mãe se na família não houve parto normal leva o leitor a realizar uma inferência avaliativa, pois mobilizou conhecimento prévio sobre o “nascimento” e acionou um esquema mental em que o natural seja que o ser humano nasça

através de parto normal – e que o menino sabe disso. Houve, assim, uma emissão de juízo de valor, em que se valoriza o parto normal como um processo natural de nascimento, descartando possibilidades improváveis, como cegonha e avião.

Ao trabalhar com a habilidade de inferir informações implícitas em um texto, o professor deve ter em mente e no seu planejamento que tipos de inferências seu aluno deve gerar ao ler um enunciado numa atividade proposta, contudo, muitas vezes isso não acontece, pois muitos professores trabalham com inferências sem conhecimento teórico suficiente. Lacunas teóricas, por um lado, podem ser atribuídas a processos formativos insuficientes, mas por outro, estão sujeitos também à falta de autonomia daquele que ensina na busca de conhecimentos. Há ainda que se considerar que as Avaliações em Larga Escala também não esclarecem que tipo de inferência será avaliada, fato que não contribui para o trabalho do professor em sala de aula.

No caso das inferências, a falta de uma classificação única também dificulta o trabalho docente, mas certamente, não o impede, uma vez que há enormes correlações ou correspondência entre elas. O mais importante é saber que “existem muitos tipos de inferências e quais delas são feitas, depende das exigências do texto e dos objetivos do leitor. Saber quais inferências são feitas não depende só das expectativas do leitor, mas também da representação mental que o leitor criou para o texto” (COSCARELLI, 2002, p. 7).

Por fim, há de se destacar que ainda são poucos os estudos e pesquisas aplicadas na área do processo inferencial no contexto escolar, principalmente em âmbito nacional.

2.4 Gêneros textuais e ensino: caracterização dos gêneros selecionados

Ao sustentar que “gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana”, Bakhtin (1997, p. 279) influencia definitivamente o estudo da linguagem. Esse autor considera que o gênero é constituído por três elementos: tema (conteúdo), estilo (enunciação) e composição (construção textual). A teoria bakhtiniana serviu de base para os PCN e a sistematização da prática textual na escola. Ponderamos, ainda, que essa teoria aliada aos princípios do interacionismo sociodiscursivo sustenta a lide com linguagem na escola.

Sendo o texto o objeto de estudo da Língua Materna e visto que esse sempre se realiza em algum gênero textual, vários pesquisadores e autores, como Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008), acreditam numa proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais, para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita.

Pensando no ensino de língua na escola, e seguindo o que preconiza os PCN (BRASIL, 1998), é necessário que o professor ofereça uma variedade de gêneros textuais e os aborde em sua funcionalidade, ou seja, sua perspectiva de ação social, uma vez que gêneros textuais são textos que circulam socialmente, realizando funções sociais diversas: convidar, orientar, ordenar, entreter, agradecer, informar etc. Ao fazer essa oferta o professor contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e das habilidades em leitura e escrita dos alunos.

Há uma abundância de gêneros textuais e o professor precisa tomar decisões quanto a que gêneros trabalhar em sala de aula. Marcuschi (2008, p. 151) afirma que “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Através do estudo dos gêneros, é possível dialogar com outras disciplinas. O gênero textual *tabela de jogos* de um campeonato escolar usada por um professor de Educação Física seria, por exemplo, muito bem-vindo nas aulas de Língua Portuguesa, ao tratar de sua funcionalidade. Como se vê, a escolha de um gênero a ser trabalhado é uma etapa importante da prática docente. Para Marcuschi (2008, p. 154):

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diárias, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Esse percurso que se faz para escolher o gênero depende dos objetivos que se espera alcançar em uma determinada atividade. Dentre os vários gêneros listados para serem trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental foram escolhidos, para o projeto de intervenção, levando em consideração o contexto pretendido no projeto de pesquisa, gêneros textuais com traços humorísticos, tais como piada, tirinha e outros, por serem gêneros que despertam a atenção do leitor. Veremos a seguir algumas características desses dois gêneros citados e o quanto as inferências contribuem na descoberta do humor.

Comumente ensinamos que o gênero textual piada ou anedota é uma curta narrativa, de final engraçado e às vezes inesperado, cuja finalidade é provocar risos e entreter o leitor. As piadas são um gênero complexo que exploram estereótipias e cumprem uma função social, isto é, possuem uma finalidade discursiva. Sua compreensão está sujeita a

processamentos cognitivos específicos, pois se espera que a partir de dada informação visual se lance mão de informações não visuais para inferir uma conclusão. Observemos a piada a seguir:

O assaltante aborda o Manoel no meio da rua.

- Pare! - grita o assaltante.

- Ímpar! - grita de volta o Manoel estendendo três dedos.

- Mas eu estou te roubando! - explica o assaltante.

- Então não brinco mais¹⁸.

Neste exemplo, o humor da piada será construído, primeiramente, se o interlocutor reconhecer no personagem Manoel, um português, e fizer uma correlação inferencial entre as variações linguísticas do Português falado no Brasil e em Portugal, pois o Manoel entendeu que o assaltante ao dizer “Pare” estava querendo brincar com ele de “par ou ímpar”. Se o leitor não realizar essas inferências, não consegue atingir o efeito humorístico desejado.

Quanto ao segundo gênero, a tirinha, pode-se dizer que ele apresenta histórias narradas quadro a quadro (no máximo 3 ou 4 quadros) e enredo curto, empregando, geralmente, a linguagem mista ou não verbal, multimodalidade, reproduzindo situações de interação entre personagens que se expressam por gestos e/ou palavras. Segundo Costa (2012, p. 42), nas tirinhas “as falas são representadas dentro de balões e recursos gráficos são utilizados para representar pausas, hesitações, emoções, entonação, volume de voz, etc. E na representação das personagens há a contribuição de elementos paralinguísticos”. Assim como ocorre na piada, o final sempre é engraçado, apresentando algo inesperado e ocasionando uma quebra de expectativa do leitor. Cumpre ressaltar que a inserção desse gênero em âmbito escolar foi incentivada pelos PCN (1998), uma vez que esse gênero era considerado apenas para entretenimento e sem correlação com os conteúdos escolares. Podemos constatar esse fato ao analisarmos os livros didáticos anteriores a implantação dos PCN, em que raramente uma tirinha era utilizada como recurso didático-pedagógico.

Vejamos a tirinha a seguir:

¹⁸ Disponível em: <<https://goo.gl/JiR1FO>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Figura 04. Tirinha do Garfield



Fonte: Garfield. Disponível em: <<http://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br>>. Acesso em 27 jun. 2015.

Nessa tira do Garfield pode-se perceber que nas primeiras falas de Jon eles estavam apenas observando a natureza, quando na verdade estavam perdidos, fato confirmado pelo pensamento do gato e não pela fala de Jon, uma vez que ele apenas sugere o fato ao dizer que vai gritar. Ocorreu, nesse caso, a quebra da máxima de relevância de Grice, pois o falante deve ser relevante para o momento da conversação, não acrescentar informações que possam confundir a compreensão.

Assim, as piadas e tirinhas compõem um material farto de informações implícitas, que muitas vezes são responsáveis pela construção do humor nesses gêneros, incumbindo ao leitor à realização de inferências. Consideramos nesse trabalho que o humor nesses gêneros textuais é de base sociocognitiva e interacional, sendo necessária a ativação de determinados conhecimentos compartilhados entre autor e leitor para sua compreensão.

O humor é construído através de combinações linguísticas ou expressivas que, geralmente e não obrigatoriamente, levam ao riso. Esse humor está sujeito, muitas vezes, ao contexto, à realização de inferências ou ao conhecimento de mundo. Segundo Travaglia (1990, p. 63), “todo o humor resultante do desrespeito às regras conversacionais pode ser explicado utilizando os princípios teóricos da análise da conversação”. Dessa forma, o humor, segundo Leão (2013, p. 78), “pelo seu caráter conversacional, apresenta-se como um grande exemplo do quanto implicado há por trás do que é expresso convencionalmente”. Nesse sentido, é possível verificar a aplicação das teorias acerca das inferências nos gêneros humorísticos escolhidos para a intervenção proposta nessa pesquisa. Esclarecemos que apesar de partirmos de gêneros humorísticos, não nos restringiremos a eles na intervenção, uma vez que a diversidade textual é altamente produtiva e necessária em sala de aula. Se trabalhássemos apenas esses gêneros, em exclusivo, correríamos o risco de pensarem que inferências só são produzidas naquele ambiente discursivo, o que, obviamente, não se confirma.

CAPÍTULO 3: SONDAGEM – INTERVENÇÃO – SONDAGEM

Este capítulo descreve e analisa a intervenção educacional realizada. Para tanto, apresentamos primeiramente os resultados do processo de sondagem inicial dos níveis de leitura dos sujeitos que compõem a turma selecionada e, em seguida, relatamos a intervenção em si, apresentando, por último, o processo de sondagem final, que verifica a contribuição da intervenção em relação à aprendizagem de processos inferenciais.

3.1 Análise do processo de sondagem inicial

Conforme visto, a constatação dos baixos índices de leitura foi verificada em resultados de Avaliações em Larga Escala, em que se avaliam todos os descritores previstos nas matrizes de referência de cada avaliação e no perfil de leitor traçado a partir de alguns itens do questionário da Prova Brasil, edição 2013. Esses resultados são o nosso ponto de partida, mas devido às especificidades deste trabalho, a avaliação que nos interessa precisa ser centrada na habilidade de inferir informações implícitas, conhecida como descritor (D4).

Assim, realizamos uma sondagem de como alunos do 6º ano do ensino fundamental se comportam perante a produção de inferência sem a intervenção do professor. A partir dos resultados obtidos planejamos atividades sistematizadas nas quais oportunizamos conhecimentos acerca de leitura e inferências. Como salienta Naspolini (2010, p. 11-12), “[a] sondagem retrata um determinado momento. Nesse sentido, é possível que um aluno obtenha um resultado hoje e outro dentro de poucos dias”. Adiantamos que realizamos outra sondagem ao final da realização da intervenção proposta nesse trabalho, a fim de constatar quantitativamente os resultados dos alunos nas duas sondagens.

A atividade de sondagem inicial aplicada aos sujeitos foi composta por questões discursivas e de múltipla escolha. Essas questões foram elaboradas a partir de variados gêneros textuais (conversa informal, provérbio, romance, conto, piada, tirinha, verbete de dicionário, decreto e fábula). No dia de aplicação dessa atividade havia 32 alunos presentes.

A predominância das questões discursivas, nesse momento, deu-se a partir da preocupação de não condicionar as respostas dos alunos, deixando a produção de inferências, em ambiente escolar, mais espontânea, uma vez que quando o aluno não se depara com inferências já realizadas pelo avaliador ele precisa registrar suas próprias inferências. Cumpre ressaltar que conservamos em algumas questões o formato de múltipla escolha, seguindo o

padrão das avaliações sistêmicas, uma vez que os índices de leitura da educação são medidos por meio desse formato.

Nessa primeira sondagem procuramos detectar se os comandos dos itens contribuem na produção de inferências e se o aluno é capaz de produzir inferência seguindo pistas textuais e utilizando seu conhecimento prévio; ou, ao contrário, se a realiza sem considerar essas pistas, se não aciona ou não possui o conhecimento prévio necessário à produção da inferência; ou se não produz a inferência quando se limita a deixar a questão em branco, ou copiar trechos do texto que não têm relação plausível com o enunciado. Para autores como Marcuschi (2008), alunos que copiam em atividades de leitura estão ainda no nível da decodificação. Para fins deste trabalho, neste ponto consideraremos que não houve a produção de inferência, uma vez que esta é uma informação nova gerada pelo leitor a partir das informações textuais e de seus conhecimentos prévios.

Para assumirmos este posicionamento, ancoramo-nos na teoria apresentada por Marcuschi (2008, p. 248-249), que além de afirmar que o “processo de compreensão é em grande parte um processo inferencial” defende que “ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original”. Na análise das respostas dos alunos consideramos alguns apontamentos de Eco (2012, p. 81) quando diz que “[u]m texto pode suscitar uma infinidade de leituras sem, contudo, permitir uma leitura qualquer. É impossível dizer qual a melhor interpretação de um texto, mas é possível dizer quais as interpretações erradas.”; assim como de Koch (2014, p. 144), que indica que os problemas de compreensão podem ocorrer “se o ouvinte/leitor não estabelecer as inferências desejadas pelo falante/escritor, ou, ao contrário, se o leitor/ouvinte fizer inferências intentadas pelo falante/escritor”. Assim, ao depararmos com a diversidade de respostas, não nos limitamos apenas a quantificar acertos e erros, uma vez que o processo inferencial requer outro tipo de análise, em que se avaliam os contextos nas quais uma inferência foi gerada. E parafraseando Eco (2012), consideramos nessa análise que não é possível dizer qual é a melhor inferência produzida em um texto, mas é possível dizer quais as inferências não aceitáveis.

Em termos de avaliação, para fins deste trabalho, criamos uma classificação para as inferências produzidas pelos alunos baseadas no conceito de Clark (1977 apud DELL’ISOLA, 2001, p. 67) de inferências autorizadas e as não autorizadas de exposto por Dell’Isola (2001, p. 67): “as primeiras ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. [...] As não autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor.”

E acrescenta mais adiante que além do autor, temos que considerar o texto, o contexto, o discurso implícito e explícito, ou seja “ A terminologia autorizada/não autorizada deve ser adotada multidirecionalmente”. O quadro a seguir apresenta o padrão de correção que usamos nas atividades de sondagem inicial e final.

Quadro 09. Padrão de correção das atividades da intervenção

Padrão de análise das respostas inferenciais	
Inferências aceitáveis (IA)	Inferências que são autorizadas ou justificadas pelo texto. Na produção dessas inferências, o leitor parte das pistas textuais, faz silogismos, ativa conhecimentos prévios e relaciona elementos extratextuais que condizem com a situação discursiva.
Inferências não aceitáveis (INA)	Inferências que não são autorizadas ou justificadas pelo texto. Na produção dessas inferências, o leitor não considera, ou considera parcialmente as pistas textuais; não ativa, ou ativa inadequadamente os conhecimentos prévios; e não relacionam devidamente os elementos extratextuais que condizem com a situação comunicativa.
Inferências não realizadas (INR)	Respostas que apresentam cópias literais do texto, sem justificativa, ou respostas em branco.

Fonte: Elaboração própria a partir da abordagem teórica adotada.

Ressaltamos que o nosso principal interesse na sondagem pode ser expresso por Leffa (1996, p.17):

O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Como se vê, estamos interessados em entender essas “voltas”, no processo, que o leitor realiza para entender aquilo que lê, não exclusivamente no produto da leitura. Diante disso, os resultados da sondagem serão apresentados de forma qualitativa e quantitativa.

Esclarecemos que as respostas que apresentamos dos alunos foram transcritas integralmente em itálico para indicar as inferências realizadas, exemplificando as IA, INA e INR para cada questão avaliada. As respostas selecionadas são representativas. Para resguardar a identidade dos alunos, seguindo a ordem alfabética dos nomes, optamos por identificá-los como Aluno 01, 02 e assim por diante.

A seguir, apresentamos os textos, os enunciados, o percentual de inferências IA, INA e INR realizadas e as análises das respostas de cada questão (ver atividade na íntegra no apêndice A) e, por fim, um balanço dos resultados do processo de sondagem inicial.

Questão 1

1) Leia os textos abaixo e responda ao que se pede:

Texto I

Duas amigas conversam alegremente:

Marcela: Quando te vi pela primeira vez, pensei que fosse uma metida.

Joana: Viu como as aparências enganam?

Texto II

O jardineiro virou-se na direção do pomar de seu jardim e começou a assobiar, um assobio baixo e suave. Ela não conseguia entender como um homem tão carrancudo era capaz de produzir um som tão agradável. Quase no momento seguinte, uma coisa maravilhosa aconteceu. Ouviu um vôo apressado, pequeno e leve no ar, era o pássaro de peito vermelho, voando na direção deles.

(Burnett, Frances H. *O jardim secreto*. Tradução de José Luiz Perota e Bianca Carvalho, São Paulo, Dracaena, 2012.)

No texto I, temos na fala de Joana um provérbio bastante comum: “As aparências enganam”. Retire do texto II um trecho que se relaciona com esse provérbio.

Essa questão foi construída a partir de dois gêneros textuais: romance e provérbio. A resposta esperada sinaliza que o aluno produziu a inferência aceitável, pois ao realizar a leitura do provérbio indicado no texto I, foi capaz de interpretá-lo e reconhecê-lo em um fragmento do romance, no texto II. É pertinente observar que a transcrição do fragmento não configura uma cópia, pois nesse enunciado a cópia comprova a inferência.

Tabela 1. Questão 1

IA	INA	INR
71,87%	28,12%	–
(23 alunos)	(09 alunos)	
Alunos avaliados: 32		

A questão apresentou um resultado bem satisfatório, mas ainda consideramos o percentual de INA expressivo, uma vez que os alunos já possuíam conhecimentos prévios

tanto do provérbio em questão quanto do romance, que foi trabalhado em aulas anteriores.

Questão 2

Essa questão foi construída a partir do gênero textual conto e apresentou quatro itens avaliativos (a, b, c, d) que favoreceram a produção de inferências lógico-pragmáticas. A seguir, o texto e os itens com suas respectivas análises das respostas dos alunos:

2) Leia o texto abaixo:

As pérolas

Dentro do pacote de açúcar, Renata encontrou uma pérola. A pérola era evidentemente para Renata, que sempre desejou possuir um colar de pérolas, mas sua profissão de doceira não dava para isto.

– Agora vou esperar que cheguem as outras pérolas – disse Renata, confiante. E ativou a fabricação de doces, para esvaziar mais pacotes de açúcar.

Os clientes queixavam-se de que os doces de Renata estavam demasiado doces, e muitos devolviam as encomendas. Por que não aparecia outra pérola? Renata deixou de ser doceira qualificada, e ultimamente só fazia arroz-doce. Envelheceu.

A menina que provou o arroz-doce, aquele dia, quase ia quebrando um dente, ao mastigar um pedaço encaroçado. O caroço era uma pérola. A mãe não quis devolvê-la a Renata, e disse: “Quem sabe se não aparecerão outras, e eu farei com elas um colar de pérolas? Vou encomendar arroz-doce toda semana”.

(Andrade, Carlos Drummond de. In: Contos Plausíveis. Rio de Janeiro, José Olympio.1985.p.44)

Item (a)

a) Explique por que a profissão de doceira de Renata não a permitia possuir um colar de pérolas.

Respostas dos alunos	Aluno 16	IA	<i>Porque a profissão de doceira não dar para comprar um colar de pérolas por ser caro o colar.</i>
	Aluno 29	IA	<i>Pois a profissão não rendia muito dinheiro para comprá-lo.</i>
	Aluno 11	INA	<i>Porque não achava mais perolas.</i>
	Aluno 02	INA	<i>Por que a profissão de doceira não ensinava a montar colar</i>
	Aluno 26	INR	<i>Quem sabe se não aparecerão outras , e eu farei com elas um colar de pérolas.</i>

As respostas “IA” dos alunos 16 e 29 demonstraram que eles ativaram os seus conhecimentos prévios acerca do valor de um colar de pérolas e do rendimento financeiro de uma profissão de doceira e, ligando informações, chegaram a uma conclusão justificada pelo primeiro parágrafo do texto.

As “INA” ou “INR” produzidas nesse item podem ser agrupadas por similaridade em grupos que correspondem às inferências transcritas dos alunos 26, 11 e 02.

O primeiro grupo de respostas (semelhantes às do aluno 26) demonstra características de alunos “copistas”, ou seja, que repetem trechos do texto e que demonstram não terem autonomia. O segundo grupo (aluno 11) não repete palavras, ou trechos do texto, mas apresenta a resposta atrelada às palavras do autor, ao explícito, desconsiderando as informações implícitas e não acionando os conhecimentos prévios. O último grupo apresenta extrapolação nas respostas, pois apresenta informações que não podem ser justificadas pelo texto (02).

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 2. Questão 2 item (a)

IA	INA	INR
28,12%	56,25%	15,62%
(09 alunos)	(18 alunos)	(05 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Pelo quantitativo acima constatamos que 23 alunos não conseguiram realizar inferências aceitáveis, talvez a ausência de conhecimentos prévios sobre os valores do colar de pérolas e do salário de uma doceira tenham dificultado a produção das inferências.

Item (b)

b) Percebe alguma atitude que desqualifique Renata como doceira? Qual é a sua avaliação sobre essa atitude?

Respostas dos alunos	Aluno 18	IA	<i>Sim ela não pensa no seu trabalho como doceira e pensa é no colar de pérolas</i>
	Aluno 28	INA	<i>Não ela é uma ótima doceira, mas as Pérolas Pararam de vir no Pacote de açúcar e os clientes deixaram de lado</i>
	Aluno 16	INA	<i>Sim. Eu acho que deixar uma pérola no arroz- doce é muita falta de atenção.</i>

	Aluno 15	INA	<i>Sim. pois os seus doces não estava vindo com pérolas.</i>
	Aluno 22	INR	<i>Os clientes queixavam-se de que os doces de Renata estavam demasiado doces.</i>

O item (b) traz ao aluno dois questionamentos, o primeiro não requer a produção de inferência, e sim a percepção de uma informação que gera a inferência avaliativa a ser produzida no segundo questionamento. O aluno 18 produziu uma inferência, não a melhor, mas uma autorizada pelo texto.

As respostas dos alunos 28 e 16, representativas de INA indicam que os alunos, apesar de perceptivos, realizaram inferências que não se validam no texto. O aluno 28, em sua resposta, contradiz o informado no texto sobre a personagem, acrescenta informação que não está no texto e se torna incoerente na finalização da resposta. O aluno 16 produziu uma inferência não local, ou seja, uma inferência a partir de outra parte do conto. O aluno 22 retirou o trecho do texto, conseguindo demonstrar a percepção da informação respondendo ao primeiro questionamento, mas quanto ao segundo não realizou a inferência pragmática avaliativa.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas pelos alunos nesse item:

Tabela 3. Questão 2 item (b)

IA	INA	INR
9,37%	68,75%	21,87%
(03 alunos)	(22 alunos)	(07 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Apenas três alunos conseguiram produzir inferências que se justificam pelo texto. A partir dos resultados dos outros alunos, constatamos a dificuldade destes em perceber, talvez por desconhecerem o sentido da palavra “desqualifique”, a atitude da personagem que estava explícita no texto, no terceiro parágrafo. Dificuldade também em julgar a atitude, o que exigia uma reação do aluno perante a informação apresentada. Devemos, ainda, atentar para a complexidade do item, que ao propor dois comandos apresentou um nível médio de dificuldade.

Item (c)

c) É possível encontrar semelhanças entre as atitudes da doceira e da mãe da menina?
Justifique sua resposta.

Respostas dos alunos.	Aluno 18	IA	<i>Sim por a mãe quando achou a pérola teve o mesmo desejo</i>
	Aluno 28	IA	<i>Sim. Porque as duas queriam o colar de pérolas também</i>
	Aluno 32	INA	<i>Não , Por que a mãe da menina não tem nada vê com Renata.</i>
	Aluno 19	INA	<i>Não. Pois a doceira foi delicada ao não o responder.</i>
	Aluno 08	INR	Resposta em branco.

O comando do item (c) proporcionou a produção de inferência lógica. Para encontrar as semelhanças é necessária a análise das atitudes de cada personagem e a proposição de uma conclusão acerca dessas atitudes. Alunos como 18 e 28 seguiram o raciocínio e conseguiram produzir a inferência.

No entanto, alunos que produziram “INA” desconsideraram informações sobre as atitudes das personagens. Nos exemplos demonstrados anteriormente podemos ver que o aluno 32 ao produzir a inferência não considerou o fato que ligou as personagens. Já o aluno 19 fez uma leitura indevida, pois direcionou uma pergunta retórica da mãe a outra personagem, apresentou problemas de decodificação do texto.

O aluno 08 foi listado como um representante dentre os seis alunos que produziram “INR”.

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 4. Questão 2 item (c)

IA	INA	INR
37,5%	43,75%	18,75%
(12 alunos)	(14 alunos)	(06 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Item (d)

d) Entre Renata e a mãe da menina se estabelece uma relação de:
 a) () amizade b) () dependência c) () comércio d) () cumplicidade

Esse item em formato de múltipla escolha apresentou aos alunos inferências já realizadas pelo avaliador. Apesar de encontrar inferências já realizadas, o aluno tem de tentar validar essas inferências, para identificar a correta.

A alternativa “c” expressa a relação estabelecida entre as personagens, de modo que a inferência é produzida a partir do último período da fala da mãe da menina “Vou encomendar arroz-doce toda semana”. Nessa questão, espera-se que o aluno resgate na memória, a partir do verbo “encomendar”, as práticas das relações comerciais. Nesse item apenas um aluno não assinalou nenhuma das respostas.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 5. Questão 2 item (d)

IA	INA			INR
(c)	(a)	(b)	(d)	
37,5%	18,75%	25%	15,62%	3,12%
(12 alunos)	(06 alunos)	(08 alunos)	(05alunos)	(01 aluno)
Alunos avaliados: 32				

Questão 3

Essa questão foi construída a partir do gênero textual piada e apresentou dois itens avaliativos (a e b). Trata-se de uma questão em que os itens aportam informações implícitas.

3) Leia a piada abaixo:

Márcio chega em casa e diz:

- Pai, tenho uma ótima notícia pra você!
- O que é? - pergunta o pai.
- Você não prometeu uma bicicleta para mim se eu passasse de ano?
- Sim, meu filho.
- Então se deu bem. Economizou um dinheirão!

(Paulo Tadeu. Proibido para maiores – As melhores piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2007. p.8)

Item (a)

a) Qual é a “ótima notícia” dada ao pai?

Respostas dos alunos	Aluno 15	IA	<i>Que ele economizou dinheiro pois não irá mais comprar a bicicleta.</i>
	Aluno 16	IA	<i>Que o pai não precisava de castar dinheiro com a bicicleta porque Marcio não passou de ano.</i>
	Aluno 23	INA	<i>Que o filho ganhou uma bicicleta</i>
	Aluno 03	INA	<i>A notícia é que ele vai te que da uma bicicleta nova para ele.</i>
	Aluno 18	INR	<i>Você não me prometeu um bicicleta se eu passasse de ano?</i>

O item requer que o aluno perceba além do que foi dito, ou seja, leia nas entrelinhas a informação esperada pelo questionador. Alunos como 15 e 16 conseguiram analisar a situação comunicativa e recuperar a intenção do falante, o filho, procurando uma forma de suavizar a notícia sobre sua situação escolar, identificando o pressuposto e produzindo, assim, uma inferência aceitável.

Dentre as “INA” produzidas, os alunos 23 e 03 apresentaram problemas quanto ao processo de decodificação do enunciado. O aluno 23 apresentou uma inferência que não se justifica pelas informações do texto. Já o aluno 03, realizou uma inferência que contradiz a fala do menino.

Dentre as “INR” temos a repetição de trechos, como a realizada pelo aluno 18, que se prendeu ao sentido literal do texto. Vale destacar que tivemos 06 respostas em branco.

A tabela abaixo apresenta o percentual de IA, INA e INR produzidas:

Tabela 6. Questão 3 item (a)

IA	INA	INR
21,87%	31,25%	46,87%
(07 alunos)	(10 alunos)	(15 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Item (b)

b) Por detrás dessa “ótima notícia”, há uma informação não dita pelo filho ao pai. Qual informação seria essa?

Respostas dos alunos	Aluno 04	IA	<i>Que ele não tinha passado de ano</i>
	Aluno 12	IA	<i>Ele tomor boba.</i>
	Aluno 20	INA	<i>Que ele passou ou não de ano</i>
	Aluno 06	INA	<i>Que ele o minino passou de ano.</i>
	Aluno 18	INR	<i>Economizou um dinheirão.</i>

Dando sequência ao reconhecimento de informações implícitas acerca do texto, o item (b) requer que o aluno elabore uma inferência que seja a causa da “ótima notícia” dada ao pai.

Os alunos 04 e 12 produziram adequadamente a inferência, pois perceberam a intenção do falante em subentender sua real situação escolar, “a reprovação”. O aluno 12, apesar de não ter codificado adequadamente a resposta, demonstrou em linguagem informal a inferência produzida. Vale ressaltar que desvios em relação à norma culta, desde que não comprometam o sentido, não invalidam a inferência.

Em relação as “INA” transcritas, podemos ressaltar alguns aspectos: vários alunos, como o aluno 06, uma parcela considerável, demonstraram uma inferência que apresenta uma afirmação contrária à inferência esperada. Já o aluno 20 ao propor duas alternativas invalidou a inferência realizada. O aluno 18, representativo do grupo das “INR”, prendeu-se ao texto, copiando trechos.

A tabela abaixo apresenta o percentual de IA, INA e INR produzidas:

Tabela 7. Questão 3 item (b)

IA	INA	INR
56,25%	25%	18,75%
(18 alunos)	(08 alunos)	(06 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Questão 4

4. Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede:



(Disponível em: <http://tiras-do-calvin.tumblr.com/image/26502874077>. Acesso em 01 mai. 2016)

A fala da personagem , no 4º quadrinho, demonstra:

- a) () alegria. b) () espanto. c) () admiração. d) () irritação.

Essa questão construída a partir do gênero tirinha é muito comum em Avaliações em Larga Escala, em formato de múltipla escolha, sobretudo quando se avalia o D4. Como já discutido anteriormente, esse formato apresenta aos alunos inferências já realizadas pelo avaliador. Os alunos já são habituados a responderem esse tipo de questão, especificamente, que solicita a análise de aspectos multimodais.

Como veremos na tabela a seguir, mais de 90% dos alunos conseguiram fazer a leitura de aspectos multimodais tais como traçado dos balões, grafados das letras e expressões faciais, realizando a inferência esperada representada na letra (d). Os alunos que realizaram inferências não aceitáveis não consideraram os elementos multimodais. Interessante tecer observações quanto ao aluno que assinalou a letra (a), ele realizou uma leitura indevida para a fala da personagem do último quadrinho, pois a “alegria” seria uma inferência aceitável se considerássemos as personagens no terceiro quadrinho.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA e INA produzidas:

Tabela 8. Questão 4

IA	INA			INR
(d)	(a)	(b)	(c)	
93,75%	3,12%	3,12%	–	–
(30 alunos)	(01) aluno	(01) aluno		

Alunos avaliados: 32

Questão 5

Essa questão foi construída a partir de três gêneros textuais: verbete de dicionário, decreto e tirinha. Apresenta cinco itens avaliativos (a, b, c, d). Esses itens favorecem a produção de inferências lógico-pragmáticas. A seguir, o texto e as respostas dos alunos:

5) Leia os textos a seguir e responda ao que se pede:

Texto I

Pedágio

sm (ital pedaggio) 1 *ant* Tributo de passagem por uma ponte; passagem. 2 Taxa que se paga ao governo ou a uma autarquia para se ter o direito à passagem por uma estrada, quer por veículos, quer por pessoas ou gado. 3 Posto fiscal, localizado nas estradas, encarregado de cobrar essa taxa.

(Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em 02 mai. de 2016)

TextoII

Artigo 2º do Decreto 97.532/89:

“A finalidade do pedágio é arrecadar recursos visando à conservação de rodovias federais, compreendendo as atividades de manutenção, restauração, melhoramento e adequação de capacidade, da via conservada, bem como às necessidades da segurança do trânsito”.

Texto III



(Disponível em: <http://tiras-do-calvin.tumblr.com>. Acesso em 01 mai. 2016)

Item (a)

a) Após a leitura das informações dos textos I e II, faça um comentário sobre o pedágio, no texto III, cobrado por Calvin no primeiro quadrinho.

Respostas dos alunos	Aluno 29	IA	<i>Calvin entendeu errado só em passagens de estradas as pessoas pagam ao governo ou autarquia para ter direito à passagem por uma estrada.</i>
	Aluno 30	IA	<i>O pedágio de Calvin não é permitido pelo governo.</i>
	Aluno 21	INA	<i>O pedago eu acho ele muito importante para o transito como falo no texto II o texto I eu também achei bem nessario para o transito Calvin queria só ganhar os 50 centavos</i>
	Aluno 19	INA	<i>Queria dizer que o pai dele só iria entrar se o pagasse 50 centavos.</i>
	Aluno 17	INR	Resposta em branco.

Esse item requer que o aluno chegue a uma conclusão acerca da atitude da personagem Calvin, para tanto tem de analisar, estabelecer conexões e analogias entre os textos de apoio I, II e III, encontrando um mesmo fator para chegar à conclusão solicitada no enunciado do item. Alunos como 29 e 30 seguiram o raciocínio e conseguiram produzir a inferência. As “IA” apresentadas aqui são diferentes quanto à estruturação, mas ambas são autorizadas pelos textos, pois tratam dos mesmos fatores “pedágio deve ser autorizado pelo governo”.

As inferências “INA” produzidas foram diversas. Através das duas elencadas anteriormente podemos perceber algumas características do processo inferencial de alguns alunos: o aluno 21 apresentou uma resposta bem pessoal, emitindo valores de juízo acerca dos textos de apoio e identificação da intenção de Calvin. Faltou nessa inferência a relação entre os textos. O aluno 19 analisa apenas a intenção de Calvin sem relacioná-la com os textos de apoio e se prende à literalidade da informação presente no primeiro quadrinho da tirinha.

O aluno 17 é um dos alunos representativos das “INR”, que deixaram o item sem resposta.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 9. Questão 5 item (a)

IA	INA	INR
9,37%	75%	15,62%
(03 alunos)	(24 alunos)	(05 alunos)
Alunos avaliados: 32		

O item apresenta um grau de dificuldade alto, uma vez que exige do aluno a identificação da relação entre três textos de diferentes gêneros, apesar do gênero verbete e tirinha serem familiares, o gênero decreto é pouco conhecido pelos alunos. Esse gênero não é trabalhado nesse ano de escolaridade. O tema dos textos, o “pedágio”, também não é familiar aos alunos, uma vez que na região não há a prática da cobrança de pedágio nas vias. Vale destacar que a relação entre textos é um processo complexo, principalmente para alunos do 6º ano do ensino fundamental, dado comprovado pelo resultado dos alunos que não conseguiram produzir as inferências aceitáveis. Além disso, a expressão “faça um comentário”, comumente usada em enunciados de atividades de ensino, pode ter sido vaga e não ter contribuído para a compreensão e produção de inferências consideradas aceitáveis.

Item (b)

b) Para você, qual é a opinião do pai sobre o pedágio imposto pelo filho no segundo quadrinho do texto III?

Respostas dos alunos	Aluno 21	IA	<i>Que ele não pressisava pagar pedágio para emtrar na garagem da casa dele.</i>
	Aluno 16	IA	<i>Achou um abirçurdu pagar para estacionar na própria garagem.</i>
	Aluno 26	INA	<i>Porque que eu de veria te pagar para guardar meu carro na minha garagem</i>
	Aluno 23	INA	<i>Que o filho só deixaria estacionar o carro de seu pai na garagem de seu pai se dese a ele centavos.</i>
	Aluno 14	INR	Resposta em branco.

Esse item requer do aluno a percepção da opinião do pai do Calvin. Essa opinião está implicada na fala dessa personagem no segundo quadrinho. Na realização dessa inferência é primordial que o aluno observe a ênfase dada em negrito nas palavras “Meu” e “Minha”.

Alunos como 21 e 16 levaram em consideração o fato do local ser propriedade do pai e inferiram devidamente sobre a opinião do pai que não via motivo para pagar ao filho. Na resposta do aluno 02, é interessante observar o uso do adjetivo “abirçurdu”, termo valorativo comum utilizado em situações comunicativas informais em que os falantes avaliam fatos que não teriam uma lógica.

Alunos que produziram “INR”, como o aluno 26, repetiram a fala do pai e, por fim, não realizaram nenhuma inferência. Alunos, como o aluno 23, parafrasearam na resposta, não atendendo ao solicitado pelo enunciado. Esses dois alunos prenderam-se às informações explícitas do texto. O aluno 14 é um dos alunos representativos das “INR”, que deixaram o item sem resposta.

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA e INA produzidas pelos alunos nesse item:

Tabela 10. Questão 5 item (b)

IA	INA	INR
43,75%	43,75%	12,5%
(14 alunos)	(14 alunos)	(04 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Item (c)

c) Qual foi a atitude tomada pelo pai em relação à fala de Calvin no terceiro quadrinho?

Respostas dos alunos	Aluno 05	IA	<i>Boto o menino de castigo no quarto e não deu nada para ele.</i>
	Aluno 30	IA	<i>De não dar o dinheiro a Calvin</i>
	Aluno 01	INA	<i>Ele resolveu da o dinheiro para o filho. nas ficou sem entender por que ela tinha que dá os 50 centavos</i>
	Aluno 03	INA	<i>Se você bate no capo do carro eu não te pago</i>
	Aluno 20	INR	<i>Que mão-de-vaca</i>

A tirinha apresenta entre o terceiro e o quarto quadrinho uma lacuna a ser preenchida pelo leitor. No preenchimento dessa lacuna, o leitor, além de perceber a ameaça na fala do filho no terceiro quadrinho, tem também de acionar o conhecimento sociocultural a respeito das relações familiares, principalmente quanto à educação dos filhos, e saber o significado da expressão “mão-de-vaca”.

Assim, ao considerar que o pai não via a obrigação de pagar “pedágio” para entrar em sua garagem, não ter gostado da ameaça do filho e ter aplicado uma atitude corretiva, “castigo no quarto”, o aluno produzirá uma inferência IA semelhante à produzida pelo aluno

05. Há também a possibilidade do leitor considerar que o pai não se importou com a ameaça, não pagou ao filho e este, chateado, foi para o quarto e lá reclamou do pai não tê-lo pago, nesse contexto se realizam inferências como a IA produzida pelo aluno 30.

Respostas representativas de “INA” como as dos alunos 01 e 03 apresentam inferências que não se justificam pelos aspectos contextuais e multimodais da tirinha. Alunos que produziram “INR”, como o aluno 20, repetiram a fala do Calvin, não realizaram nenhuma inferência e outros deixaram em branco.

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 11. Questão 5 item (c)

IA	INA	INR
53,12%	15,62%	31,25%
(17 alunos)	(05 alunos)	(10 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Item (d)

d) “**Que mão-de-vaca!**” O que essa frase demonstra sobre os sentimentos de Calvin?

Respostas dos alunos	Aluno 16	IA	<i>De raiva por o pai dele não pagar o pedágio.</i>
	Aluno 24	IA	<i>Ele se mostra irritado.</i>
	Aluno 08	INA	<i>Que não deo o diero para ele</i>
	Aluno 11	INA	<i>O deixou de castigo</i>
	Aluno 26	INR	Resposta em branco.

Esse item requer do aluno a produção de inferência pragmática acerca dos sentimentos de Calvin expressos ao dizer a locução interjetiva “Que mão-de-vaca!”. Para tanto é necessário que o aluno faça uma leitura da expressão facial da personagem.

Os alunos 16 e 24 conseguiram responder devidamente o item, pois associaram a locução interjetiva, expressão facial cerrada do Calvin aos sentimentos de irritação e raiva e produziram uma inferência aceitável.

Assim como em itens anteriores, as inferências “INA” produzidas foram diversas, destacamos as inferências dos alunos 08 e 11 como as mais recorrentes, em que se percebe uma dificuldade na percepção de sentimentos da personagem. O aluno 08 apresentou uma resposta que expressa uma interpretação da fala e não do sentimento da personagem. Já o aluno 11 interpretou a atitude do pai, que a seu ver deixou o menino de castigo. O aluno 26 é um dos alunos representativos das “INR”, que deixaram o item sem resposta.

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 12. Questão 5 item (d)

<i>IA</i>	<i>INA</i>	<i>INR</i>
15,62%	75%	9,37%
(05 alunos)	(24 alunos)	(03 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Comparando esse item com a questão 04, constatamos que a problemática foi a mesma, inferir o sentimento da personagem, porém apresentada em formatos diferentes. Na questão 04, o formato utilizado foi o de múltipla escolha. Conforme já dissemos anteriormente, nesse formato a questão apresenta inferências realizadas dentre as quais o aluno tem de escolher a mais adequada, ou seja, ele não precisa elaborar sua própria inferência. Já no item (d), o formato é o de pergunta e resposta discursiva, em que além de produzir de forma autônoma e livre a inferência, o aluno tem de verbalizá-la. Podemos constatar que há uma grande disparidade entre os resultados desses questionamentos, o que nos leva a uma possível conclusão de que esse tipo de problemática quando abordada em formato de múltipla escolha não retrata quais são as reais dificuldades dos alunos em relação ao processo inferencial. O item (d) é o último questionamento da questão 05, analisando de forma geral, talvez essa tenha sido uma das questões de maior complexidade apresentada aos alunos, que demonstraram pouca habilidade em relacionar informações entre textos e, conseqüentemente, a dificuldade em produzir inferências nessas situações.

Questão 06

Essa questão foi construída a partir do gênero textual fábula, gênero conhecido dos alunos, rico em material implícito e constante em atividades escolares e avaliações sistêmicas.

6) Leia esta fábula e responda às perguntas que seguem:

O leão, o asno e a raposa

O leão, o asno e a raposa tinham caçado juntos e feito uma boa provisão. O leão deu ordem para dividi-la e o asno assim o fez. Dividiu tudo em partes iguais e pediu ao leão para escolher a sua. Furioso, o leão saltou em cima do asno e o devorou. Depois pediu à raposa para fazer a divisão. Ela juntou tudo e deixou só alguns pedaços para si.

- Agora é sua vez- disse para o leão.

Este lhe perguntou quem lhe ensinara a dividir assim.

- O triste destino do asno – respondeu a raposa.

A infelicidade de uns é fonte de sabedoria para outros

(Esopo. Fábulas de Esopo. Porto Alegre: L&PM, 2002. p.75)

Item (a)

a) Por que o leão não aceitou a divisão igualitária da caça?

Respostas dos alunos	Aluno 04	IA	<i>Porque ele queria que o pedaço dele seja maior.</i>
	Aluno 16	IA	<i>Porque ele queria ficar com a parte maior da caça.</i>
	Aluno 05	INA	<i>Porque ele queria tudo para ele.</i>
	Aluno 13	INA	<i>Porque ele estava com fome</i>
	Aluno 26	INR	<i>O leão, o asno e a raposa tinham caçado junto e feito uma boa provisão</i>

Esse item requer a produção de inferência lógica. Para tanto, é necessário considerar aquilo que o leão representa: poder, autoridade e força.

Consideramos a inferência realizada pelos alunos 04 e 06 aceitáveis por se aproximarem das características do leão citadas. Mas, nessas inferências parece-nos faltar a justificativa para o leão “querer mais”.

Dentro das “INA” produzidas no item, a inferência como a produzida pelo aluno 05, presente na maioria das respostas, não se justifica no texto, pois o leão não queria tudo para si, uma vez que ordenou a divisão. A inferência do aluno 13, também não se justifica, pois não há indícios de que a “fome” da personagem fosse o motivo para se achar no direito de ter mais que os outros. Já a resposta do aluno 26 não se pode considerar uma inferência, uma vez que se trata de um trecho copiado do texto.

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 13. Questão 6 item (a)

IA	INA	INR
43,75%	50%	6,25%
(14 alunos)	(16 alunos)	(02 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Item (b)

b) Qual foi a lição ensinada à raposa pelo triste destino do asno?
--

Respostas dos alunos	Aluno 11	IA	<i>Que se não desse a mais ao leão ele iria morrer</i>
	Aluno 24	IA	<i>Se a raposa partice em pedaços iguais ela também ia morrer.</i>
	Aluno 01	INA	<i>dividir em partes iguais</i>
	Aluno 17	INA	<i>Que todos receberião o nesno pedaço</i>
	Aluno 12	INR	<i>A infelicidade de uns é fonte de sabedoria para os outros.</i>

Nesse item, para se produzir uma inferência aceitável, o aluno precisaria interpretar o porquê do ocorrido com o burro para identificar a lição que ele ensinou à raposa. Inferências, como as dos alunos 11 e 24, demonstram que esses alunos conseguiram ler nas entrelinhas que a situação ocorrida com burro, fazer uma divisão igualitária sem perceber a vontade do leão e receber como punição a morte, ensinou à raposa como proceder na divisão ordenada pelo leão. Dentro das “INA”, tanto a inferência do aluno 01 quanto a do aluno 17 extrapolam o pretendido no item e representam o motivo pelo qual o burro foi devorado.

A inferência do aluno 12, “INR”, presente na maioria das respostas, além de ser uma repetição de um trecho do texto, sinaliza também a moral da fábula ter sido considerada a lição intencionada pelo item. A análise do processo inferencial, como se tem visto, é processo complexo, uma vez que como pesquisadoras temos que tentar percorrer as “voltas que o leitor dá para atribuir um significado ao texto” (LEFFA, 1996, p.17). No caso da resposta do aluno 12, considerada aqui “INR”, dependendo da “volta” que o aluno deu, pode ser considerada uma inferência não aceitável.

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 14. Questão 6 item (b)

IA	INA	INR
28,12%	18,75%	53,12%
(09 alunos)	(06 alunos)	(17 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Como discutido anteriormente, o item solicitou ao aluno que inferisse uma informação implícita no ocorrido com o asno. Para responder corretamente, o aluno precisava ler todo o primeiro parágrafo, resumir a informação semântica relativa às ações do leão e do asno. Pelo constatado, cerca de 70% dos alunos não realizaram a leitura devida.

Comumente, ensina-se que o gênero textual fábula tem um ensinamento implícito no seu enredo, uma intenção moralizadora, uma lição, em linguagem pedagógica. Acreditamos que essa característica ensinada do gênero interferiu na compreensão do comando, uma vez que desprezaram a lição presente na parte narrativa e consideraram como lição a conclusão moralizadora.

Item (c)

c) Quais características humanas estão representadas nas personagens dessa fábula?

Respostas dos alunos	Aluno 16	IA	<i>Dar ordens, dividir as coisas iguais, querer a maior parte.</i>
	Aluno 04	IA	<i>O asno divide igualmente, o leão guloso, a raposa esperta</i>
	Aluno 10	INA	<i>Dividir a comida</i>
	Aluno 12	INA	<i>Caça</i>
	Aluno 23	INR	Resposta em branco.

O item que fecha a avaliação diagnóstica apresenta um questionamento muito comum em atividades interpretativas. Esse item trata de uma das principais características do gênero fábula: as características humanas, tais como a fala, atitudes, valores e costumes representados nas personagens, geralmente animais. Extraímos essas características humanas da fábula através do processo inferencial. Na fábula em questão temos três animais, leão, asno e raposa, que representam a força, a ingenuidade e a esperteza. Em apenas uma das respostas

encontramos menção a uma dessas características convencionadas, nas inferências produzidas como aceitáveis encontramos mais ações humanas, como podemos ver nas respostas dos alunos 16 e 04.

Respostas como as produzidas pelos alunos 10 e 12 não podem ser consideradas como atitudes exclusivamente humanas, uma vez que dentre os animais, principalmente os felinos selvagens, também há divisão de alimentos e a caça. O aluno 23 foi representado como um dos quatro alunos que deixaram a resposta em branco.

A tabela abaixo apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 15. Questão 6 item (c)

IA	INA	INR
28,12%	59,37%	12,5%
(09 alunos)	(19 alunos)	(04 alunos)
Alunos avaliados: 32		

Conforme dito anteriormente, nessa primeira sondagem procuramos detectar se os comandos dos itens contribuem na produção de inferências e se o aluno é capaz de produzir inferência seguindo pistas textuais e utilizando seu conhecimento prévio; ou, ao contrário, se a realiza sem considerar essas pistas, se não aciona ou não possui o conhecimento prévio necessário à produção da inferência; ou se não produz a inferência quando se limita a deixar a questão em branco, ou copiar trechos do texto que não têm relação plausível com o enunciado. Nas questões apresentadas, procuramos já proporcionar aos alunos o contato com as inferências lógico-pragmáticas.

Quanto ao emprego dessas inferências, tirando uma pequena parcela de alunos que apresentaram características de “copistas” em alguns itens, a maioria foi capaz de realizar inferências, ainda que algumas tenham sido consideradas não aceitáveis, mas ressaltamos, conforme o que foi dito na análise do item (d) da questão 06, que a característica de “copista” não nos permite assegurar se houve ou não inferência. Quanto aos comandos dos itens, apesar de promoverem a produção de inferências, acreditamos que alguns não foram bem compreendidos pelos alunos, principalmente, quando o item apresentava mais de dois comandos ou solicitava a relação de partes ou textos.

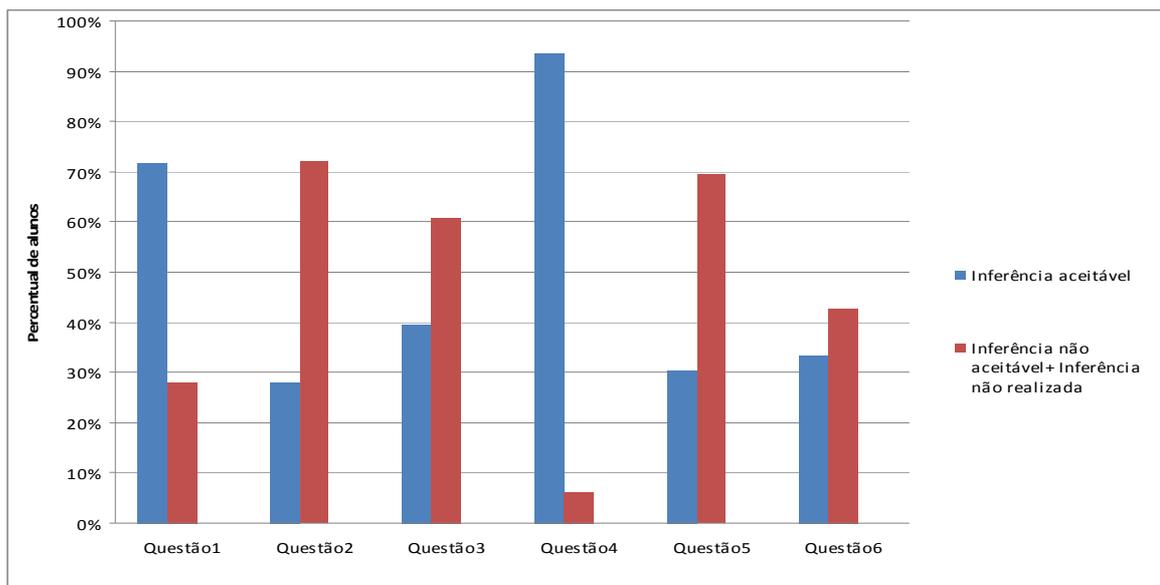
Na elaboração dos itens utilizamos vários gêneros textuais e vários tipos de inferências de base textual (as lógicas) e de base contextual (as pragmáticas). Em relação a

esses tipos de inferências percebemos que os alunos têm mais facilidade em realizar inferências lógicas, uma vez que essas são realizadas a partir de informações explícitas no texto, que funcionam como premissas; já as pragmáticas, por dependerem do contexto e conhecimentos prévios, são mais difíceis de serem realizadas como vimos na questão 2. Nessa atividade não tivemos aquela conhecida e até corriqueira situação em que “ninguém acerta”, vista aqui como “ninguém inferiu”, dado que comprova que as perguntas foram válidas, apesar do grau de complexidade. Esse dado também demonstra a heterogeneidade da turma na produção de inferências. Um mesmo aluno pode produzir uma inferência aceitável em um item e uma inferência não aceitável em outro ou até mesmo não produzir a inferência, isso comprova a complexidade que envolve o processo inferencial.

Tirando complicações biológicas, acreditamos que todos são capazes de inferir, mesmo que essas inferências não sejam válidas. Quando um sujeito dotado dessa habilidade não consegue realizar uma inferência solicitada ou esperada, há de se buscar a razão, que pode ser uma representação inadequada do texto, problemas no nível de decodificação, complexidade do enunciado etc. Nesse sentido, propor medidas para amenizar essa situação é fundamental.

O gráfico a seguir apresenta a média geral dos percentuais de IA, INA e INR das tabelas nas questões da sondagem inicial:

Gráfico 01. Sondagem inicial: média geral de IA, INA e INR



Fonte: Elaboração própria.

Por meio desses percentuais constatamos que as questões 1 e 4, com maior índice de IA realizadas, conforme discutido anteriormente apresentavam itens familiares aos alunos, tais como gênero textual e formato de pergunta. Isso demonstra o quanto a familiaridade com as características do texto contribuem significativamente na produção inferencial.

Em nossas análises não taxamos “acertos” e “erros” dos alunos, uma vez que tivemos outro olhar para as respostas produzidas por eles. No gráfico acima, apresentamos os percentuais gerais dos tipos de inferências definidos para a nossa análise.

Considerando esses percentuais, na intervenção proposta nesta pesquisa, apresentamos atividades de ensino que consideramos adequadas para o trabalho com a habilidade de leitura de inferir informações implícitas no 6º ano de escolaridade, cumprindo o nosso objetivo de amenizar os resultados descritos acima de INA e INR. Esperamos com isso diminuir a incidência das respostas cópias e em branco e esperamos proporcionar o desenvolvimento da capacidade de inferir.

3.2 A intervenção educacional

A partir dos resultados das avaliações sistêmicas e da sondagem inicial, pudemos constatar as dificuldades dos alunos em relação à habilidade de inferir informações implícitas em um texto. Assim, foi possível elaborar uma sequência de atividades sistematizadas de leitura capaz de proporcionar o desenvolvimento cognitivo do aluno, de maneira ampla, e a habilidade de produzir inferências textuais, de maneira específica. Essas atividades foram elaboradas a partir, sobretudo, de gêneros textuais narrativos que favorecem a produção de humor, nossa principal motivação para os alunos se envolverem nas atividades de leitura propostas nesse trabalho.

As atividades foram desenvolvidas em 26h/a e divididas em quatro módulos: *Conhecendo*, *Inferenciando*, *Praticando* e *Guardando na memória*. No módulo I, *Conhecendo*, os alunos conheceram a proposta de trabalho e um pouco do fundamento conceitual do tema. No módulo II, *Inferenciando*, os alunos tiveram contato com textos humorísticos, através dos quais realizaram, com auxílio da pesquisadora, inferências lógicas e pragmáticas. No módulo III, *Praticando*, os alunos, de forma autônoma, aplicaram os conhecimentos construídos ao longo de todo o processo. No módulo IV, *Guardando na memória*, os alunos sintetizaram os conhecimentos adquiridos nas atividades. Optamos por apresentar os módulos sintetizados em quadros, para melhor visualização dos objetivos e

atividades de cada um, como se verá adiante. As atividades estão disponíveis para consulta no apêndice.

Na intervenção, o processo avaliativo girou em torno da observação do desenvolvimento da habilidade de inferir, ocorrendo principalmente por meio da constatação do interesse, participação e progresso dos alunos nas atividades realizadas em sala durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao avaliarmos o aluno, procuramos possibilitar a ele a reflexão sobre o que aprendeu e como pode aprender, estimulando dessa forma a sua autonomia. Essa reflexão é extremamente relevante, pois segundo os PCN:

Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora (BRASIL, 1998, p. 93).

Essa orientação materializa a perspectiva de avaliação assumida nesse trabalho, em que mais importante do que “atribuir nota” é proporcionar ao aluno um monitoramento sobre seu próprio processo de aprendizagem, sua reflexão e autonomia.

Finalizamos essas considerações iniciais sobre a intervenção proposta reforçando a sua principal finalidade: o desenvolvimento da habilidade de inferir, para tanto, esperamos, nas palavras de Lerner (2002, p. 93):

[...] capacitar os alunos para decidir quando sua interpretação é correta e quando não o é, para estar atentos à coerência do sentido que vão construindo e detectar possíveis inconsistências, para interrogar o texto buscando pistas que avaliem esta ou aquela interpretação, ou que permitam determinar se uma contradição que detectaram se origina no texto ou num erro de interpretação produzidos por eles mesmos (LERNER 2002, p. 93).

Todas as atividades dessa intervenção foram elaboradas a partir desses princípios, pois a capacidade de avaliar a própria interpretação é um aspecto importante no processo de desenvolvimento da habilidade de inferir.

A seguir, apresentaremos, em cada módulo, as atividades realizadas, os recursos utilizados e a descrição dos principais momentos, assim como as impressões e ocorrências sobre as aulas.

3.2.1 Início das atividades: conhecer para saber fazer

Quadro 10. Primeiro módulo

MÓDULO I: CONHECENDO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta de intervenção de maneira a motivar a participação e o envolvimento dos alunos na proposta. - Apresentar o funcionamento do cérebro, principalmente em relação à leitura; - Discutir a importância da inferenciação para a construção da compreensão textual.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva dialogada; - Exibição de vídeos através do <i>power point</i>.
AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Momento 1.1: Exposição do projeto e visualização dos vídeos sobre o funcionamento do cérebro e o processo de leitura¹⁹. - Momento 1.2: Dinâmica do balão amarrado no pé²⁰. - Momento 1.3: Reflexão sobre a leitura e os processos de explicitação e implicação. - Aplicação da atividade 1: Identificando as informações explícitas e implícitas (Vide apêndice). - Momento 1.4: Exposição do conceito de inferência. - Momento 1.5: Aplicação da atividade 2: “Interrompendo a história e completando lacunas”. (Vide apêndice).
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor de multimídia; - Balões e barbante.
DURAÇÃO	- 06h/a.
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

O primeiro módulo recebeu o título de “Conhecendo” por trazer a essência dos objetivos: dar aos alunos a oportunidade de conhecer a proposta de intervenção criada para eles e o tema dessa proposta. Para tanto, foram traçados cinco momentos.

O primeiro momento foi realizado no laboratório de informática, pois consideramos que estar num ambiente diferenciado seria uma boa estratégia de motivação e

¹⁹ Vídeos sobre o funcionamento do cérebro e a leitura estão disponíveis em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=hk37Avkusv0>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=bQvYZ0TkHjk>>
<<https://www.youtube.com/watch?v=DOw5n45YSRU>>. Acesso em: 21mai. 2016

²⁰ Essa dinâmica consiste em amarrar um balão ao pé com um cordão e interpretar o comando da brincadeira “Ganha quem permanecer com o balão”, o propósito é trabalhar com a implicitude nesse comando.

propiciaria um maior envolvimento dos alunos. Essa retirada dos alunos do espaço convencional da sala de aula foi considerada uma atividade instigante para eles, uma vez que o laboratório é um ambiente que gostam muito. Assim, a proposta de intervenção foi apresentada, principalmente para atingir o seguinte objetivo: amenização das dificuldades relacionadas à habilidade de inferir. Nessa situação, para Solé (2016)²¹, “[o] fundamental é que os alunos compreendam que, se estão envolvidos em um projeto de construção de conhecimento ou de busca e elaboração de informações, é para cobrir uma necessidade de saber”. Com os alunos cientes de suas necessidades pontuais e do que estava sendo proposto através da intervenção, a apresentação foi um passo importante na aprendizagem do aluno, uma vez que se sentiram importantes na realização do projeto.

Após essa apresentação, seguimos com a exibição dos vídeos “Esse é o seu cérebro”, “Setores do cérebro” e “Cérebro - cientistas ingleses descobrem área da leitura” sobre o funcionamento do cérebro e a relação dele com a leitura. Antes do trabalho com as inferências, julgamos relevante que os alunos tivessem conhecimento sobre o cérebro, a fim de que pudessem formar uma visão sobre a aprendizagem, uma vez que nessa faixa etária ainda não há uma reflexão de como se dá a aprendizagem, principalmente em relação à leitura.

Inicialmente, os alunos se mostraram desinteressados e desconfiados ao escutarem pela primeira vez sobre o projeto, mas ao levá-los ao laboratório de informática da escola e exibir os vídeos sobre o funcionamento do cérebro, essa primeira impressão foi começando a ser dissipada, pois, de modo geral, os alunos se mostraram muito interessados nos vídeos.

Ao contextualizarmos a intervenção, expor os objetivos e ressaltar a importância de cada um na realização das atividades, os alunos fizeram o compromisso de participar do projeto. Pudemos comprovar esse comprometimento durante a intervenção e, principalmente, ao final, pois a última atividade foi realizada às vésperas do recesso escolar e, ainda assim, aquela foi a única turma da escola com a totalidade de alunos, que afirmaram terem ido por causa da atividade. Para a realização desse momento inicial utilizamos 01 horário.

Nas aulas seguintes, para introduzir o conceito de inferenciação, julgamos que seria relevante, antes, evidenciar que num texto existem informações explícitas e implícitas. Para tanto, selecionamos uma dinâmica, “Balão amarrado no pé”, muito conhecida no ambiente escolar, com o objetivo de preparar os alunos para os conceitos que seriam trabalhados no módulo. A dinâmica foi adequada ao ensino da percepção de informações

²¹ Sem indicação de número de página. Disponível em: < <http://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>>. Acesso em: 15 set. 2016.

explícitas e implícitas, uma vez que em seu comando, “ganha quem conservar o balão amarrado ao pé”, há uma informação implícita da qual os alunos têm de fazer uma interpretação; eles comumente fazem a leitura de que precisam estourar os balões uns dos outros, embora em nenhum momento seja dito isso.

Era previsível que todos se empenhariam em estourar o balão do outro, afinal, a conclusão feita pelo aluno é de que “para ganhar só eu, tenho que ficar com o balão, para isso tenho que estourar o balão do meu colega”, ao final do tempo estipulado para a brincadeira, questionamos por que eles haviam estourado o balão do colega e eles responderam que queriam ganhar, nesse momento dissemos que no comando não havia a ordem de estourar o balão do outro e que se ninguém estourasse, todos ganhariam. Eles riram e com isso aproveitamos para trabalhar a ideia da implicação e inferências.

Após tal dinâmica, que foi realizada no pátio da escola, começamos o ensino da explicitação e implicação e, para melhor visualização do conteúdo, apresentamos os conceitos e exemplos fazendo uso do *datashow*.

Depois dessa exposição, solicitamos que os alunos elaborassem oralmente exemplos de implícitos a partir do cotidiano deles. Dentre esses destacamos um comentário de um aluno sobre a fala de sua mãe a uma vizinha: “grávida de novo?” A partir dos exemplos mostramos aos alunos que constantemente nos deparamos com informações implícitas nas nossas práticas sociais e escritas e que a partir daquele momento iríamos refletir sobre os processos cognitivos que evidenciam essas informações implícitas.

Na sequência, entregamos uma atividade escrita para a assimilação do conteúdo, a atividade 1 Foram propostos trinta e dois enunciados para a extração de implícitos (um para cada aluno) e cada um ficou responsável por apresentar, na aula seguinte, o implícito apreendido.

De início, percebemos que os alunos demonstraram dificuldades na interpretação dos enunciados, provérbios, ditos populares e expressões que constavam na atividade. Segundo eles, nunca haviam escutado alguns deles, ou escutaram e não tinham entendido. Eles gostaram da dinâmica de cada um ser responsável por um enunciado, apesar de muitos não terem respondido antecipadamente, uma vez que a atividade havia sido dada na aula anterior, participaram da socialização das interpretações, partilhando conhecimentos prévios. Com isso, demonstraram ter assimilado os conceitos de explicitude e implicitude. Nessa atividade foram utilizados 02 horários.

Para encerrar esse módulo, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre as informações explícitas e implícitas, passamos ao contato preliminar com as inferências.

Primeiramente por meio de aula expositiva, no laboratório de informática, fazendo uso de apresentação em data show. Em seguida, aplicamos a atividade 2 “Interrompendo a história e completando as lacunas”²² com o conto “O camelo extraviado”, de Mark Twain²³, através do qual realizamos inferências através das pistas textuais deixadas pelo autor.

A escolha desse conto deu-se a partir do traço de humor presente no texto. Com esse texto já oportunizamos aos alunos o primeiro contato com as inferências lógicas, mas nesse momento não foi trabalhada qualquer fundamentação acerca dessas inferências. Eles acharam o texto muito interessante, porém, ao serem questionados sobre ele, de como o personagem podia saber tanto sobre o camelo sem ao menos tê-lo visto, os alunos não conseguiram levantar muitas hipóteses. Uma inferência que despertou o riso geral foi a de um aluno ao dizer que a personagem era “vidente, macumbeiro”. Como consideramos que as inferências são produzidas a partir de conhecimentos prévios, de um saber compartilhado, julgamos interessante a inferência do aluno, apesar de que no texto ela não seja autorizada, mas naquele momento o aluno ainda não tinha conhecimento do texto completo.

A maioria dos alunos disse que era difícil justificar a atitude dessa personagem naquele momento e ficaram surpresos com o final da história. Admiraram a percepção da personagem e, ao final, pediram que trabalhássemos mais textos como aqueles. Tal pedido foi considerado como uma avaliação positiva da atividade e isso nos remete a Smith (1999, p. 134) quando diz que “os únicos livros que devem ser lidos para as crianças ou que elas devem ler são aqueles que realmente despertam o seu interesse, que contêm rimas e histórias fascinantes”. É lamentável que na escola essa não seja a opção dos alunos. Essas últimas atividades foram realizadas em 03 horários.

Com tantas dificuldades enfrentadas na sala de aula, principalmente dificuldades em despertar o interesse do aluno, foi prazeroso e motivador ver que as atividades desse módulo prenderam a atenção da turma. Tendo como ponto de partida o texto que foi trabalhado nesse módulo e apreciado pelos alunos, partimos tanto para a análise de textos mais complexos quanto para procedimentos de leitura compreensiva, como veremos no módulo a seguir.

²² Baseada nas atividades de ensino-aprendizagem propostas por Napolini (2010, p. 56).

²³ Texto disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/88946082/O-Camelo-Extraviado>>. Acesso em 15 abr. 2016

3.2.2 Aprendendo a produzir inferências

Quadro 11. Segundo módulo

MÓDULO II: INFERENCIANDO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar os conhecimentos prévios dos alunos e ressaltar a importância desses na inferenciação; - Discutir a importância da inferenciação para a construção da compreensão textual; - Ensinar a utilizar indicadores para fazer inferências; - Oportunizar momentos de leitura no intuito de desenvolver a habilidade de inferenciação; - Abordar os processos de inferências lógicas e pragmáticas.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva dialogada
AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Momento 2.1: Pesquisa sobre a escravidão, vida dos escravos e socialização dos dados. - Momento 2.3: Leitura colaborativa do conto “Negrinha”, de - Monteiro Lobato²⁴. - Momento 2.4: Atividade em dupla 3: leitura de quadrinhos. (Vide apêndice) - Momento 2.5: Aplicação da atividade 4: inferências lógico-pragmáticas. (Vide apêndice)
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Textos e atividades fotocopiadas.
DURAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - 12h/a.
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação do interesse e participação dos estudantes durante a exposição do conteúdo e na realização das atividades propostas.

O destaque desse módulo foi a mediação e a interação. Valemo-nos do que preconizam os PCN (BRASIL,1998, p.48) quando sustentam que a mediação do professor “cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo”. A mediação, a nosso ver, além de ter esse papel é também o que possibilita a interação. Para Kleiman (2013), é justamente a interação entre os alunos e entre professor e alunos que possibilita a compreensão de pontos obscuros. Nas palavras da autora:

²⁴ Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/negrinha.htm>>. Acesso em: 26 mai. de 2016.

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 2013, p.36, grifos no original)

Esse módulo cumpriu os ditos acima ao organizar ações que possibilitaram o contato dos alunos com o que foi proposto nessa intervenção e ao dar ao aluno a oportunidade de participar da construção do sentido do texto. Nesse segundo módulo, tivemos quatro momentos através dos quais alcançamos os objetivos propostos aqui. Destacamos o primeiro objetivo, fomentar o conhecimento prévio dos alunos, o qual foi alcançado com uma pesquisa sobre a escravidão no Brasil, dando enfoque principalmente à vida dos escravos e à Lei Áurea.

A proposição dessa pesquisa suscitou vários comentários dos alunos. Os mais marcantes foram: “*Tati, vai dar aula de História agora?!?*”, “*A gente já estudou isso ni História!*”. Através desses comentários podemos perceber várias coisas sobre a percepção dos alunos, dentre as quais destacamos o olhar sobre a fragmentação do conhecimento escolar. Essa fragmentação os impede de ver a interdisciplinaridade dos conteúdos, acionar a memória a longo prazo e prejudica o próprio interesse em fazer pesquisa. Os alunos não percebem que mesmo que o conhecimento esteja fragmentado em disciplinas na escola, na hora da leitura têm de mobilizá-lo, por isso é importante que os professores trabalhem de forma interdisciplinar, assumindo, também, a leitura como responsabilidade de todos.

Essa pesquisa foi proposta por tópicos sobre o tema, os alunos foram divididos em equipes e socializaram as informações. Nessa etapa, alguns alunos demonstraram dificuldade em socializar os dados, outros, que não fizeram a pesquisa, mostraram-se temerosos de não receberem “ponto”, sendo que a avaliação dessa etapa não foi somativa e eles tinham ciência disso, mas estavam tão habituados a serem avaliados dessa forma que ficavam tão ansiosos para participar que chegavam a pegar a pesquisa do colega e ler. Essa postura nos leva a refletir sobre a forma como o aluno lida com a avaliação escolar, como se ela fosse o ponto alto da aprendizagem, devido ao caráter somativo praticado na escola, em que o aluno faz a atividade com a principal intenção de ter o “ponto”, colocando a construção do conhecimento em papel secundário.

Após o término da socialização, que durou aproximadamente 02 horários, entregamos como “dever de casa” o conto “Negrinha” para que os alunos tivessem um

primeiro contato com o texto sem a intervenção do professor. Muitos não realizaram a tarefa, e os 07 que a cumpriram relataram que não conseguiram entender o texto.

Após isso, antes de iniciarmos a leitura do conto em sala de aula, retomamos a noção de ironia, figura que contribui na produção de inferências, uma vez que o leitor tem de perceber a ironia para produzir uma informação nova ou uma conclusão, como por exemplo, no enunciado “Ótima, a dona Inácia”. Se o leitor perceber a marca da ironia será capaz de ver a crítica a essa personagem. A ironia é um recurso relevante para a interpretação do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

Geralmente, nos anos iniciais, trabalha-se com as obras mais infantis desse autor, mas optamos por trazer para os alunos um texto mais instigante desse autor e, devido à complexidade do conto, acatamos uma sugestão didática dos PCN: a prática da leitura colaborativa, que segundo esse documento “é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos” (BRASIL, 1998, p.72).

Os PCN ainda enfatizam que a leitura colaborativa “[é] uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos”. Dessa forma, pudemos controlar o que foi lido, dissolvendo dificuldades de compreensão. Através da leitura colaborativa pudemos também explicitar para os alunos as nossas próprias estratégias de leitura e abrir espaço para que eles também explicitassem as estratégias que utilizam (ou se não utilizam) para atribuir sentido ao texto.

A leitura colaborativa foi realizada com êxito em 02 horários, os alunos participaram, dialogaram conosco e com o texto, apesar de termos feito alguns apontamentos no decorrer do texto conforme a leitura ia acontecendo, optamos por não propor questionamentos escritos, para não deixá-los apreensivos em relação ao que seria avaliado, queríamos que o diálogo e a leitura fruísem livremente.

O envolvimento com a leitura foi tão grande que muitos alunos demonstravam suas emoções à medida que o texto ia sendo lido, ora de raiva da dona Inácia, ora de dó da Negrinha. Muitos se mostraram inconformados com o final da protagonista. Essas manifestações sinalizam o grau de interpretação e retenção do texto. Essa atividade foi uma das mais elogiadas pelos alunos, que ao final disseram que “quando a professora lê a gente entende”.

Essa fala nos revela o quanto os alunos se apóiam na leitura em voz alta do professor, uma vez que é marcada pela entonação, recurso que facilita a compreensão na

oralidade. Levantamos, também, a hipótese dos alunos usarem essa leitura do professor como uma estratégia de leitura, uma possibilidade de resolver um problema de leitura. Para Smith (1999, p.135) “não há porque temer que uma criança que é ajudada no início venha a ser preguiçosa ou dependente dos adultos. A criança capaz de suceder o adulto na leitura não irá se satisfazer em ficar pra trás, assim como aquela que aprendeu a andar de bicicleta”. Apoiadas nisso, vemos essa leitura do professor como uma ajuda no processo de construção da autonomia do aluno.

Após a leitura colaborativa do conto, aplicamos a atividade 3, uma atividade em dupla: a leitura de quadrinhos. Como na atividade anterior, a interação ocorreu principalmente com o professor, já nessa atividade possibilitamos a interação maior entre os pares.

Como dito anteriormente nesse texto, o gênero tirinhas é um dos preferidos dos alunos e, muitas vezes, percebemos um aluno indicando ao outro um quadrinho que achou interessante. Essa atividade apresentou oito tirinhas com questões discursivas e foi promovida uma interação entre os pares em que os conhecimentos prévios poderiam ser compartilhados. Concomitante a essa interação ocorreu a nossa mediação.

Num primeiro momento, os alunos disseram não terem gostado das tirinhas porque não eram engraçadas, então explicamos que o riso é um dos principais objetivos dos textos humorísticos, mas nem sempre as tirinhas ou piadas o provocam, pois podem provocar outros tipos de reações, como ira, indignação e tristeza²⁵. Após essa explicação, os alunos passaram a ter outro olhar sobre as tirinhas da atividade. A nosso ver, ler uma tirinha ou uma piada esperando gargalhar, às vezes, impede a percepção de intenções enunciativas do autor. Essa atividade foi desenvolvida em 03 horários.

Encerrando esse módulo, aplicamos a atividade 4 através da qual ensinamos o processamento das inferências lógicas, principalmente o processamento dedutivo conhecido por silogismo, e o processamento das inferências pragmáticas, em que o contexto e os conhecimentos prévios são essenciais para produzi-las.

Essa atividade abordou as inferências lógico-pragmáticas. Nessa abordagem, usamos dois textos: “O roubo do relógio”, de Rolando Boldrin e um fragmento do livro “Nú, de botas!”, de Antônio Prata. O primeiro texto foi mais atrativo para os alunos, até mesmo pelo gênero textual, causo. Alguns alunos relataram que visitaram o site do autor para lerem mais textos do gênero. Nesse texto abordamos as inferências lógicas e explicamos os

²⁵ Recomendamos a leitura do livro “Os humores da língua- análises lingüísticas de piadas” de Possenti (2002) para o aprofundamento na teoria acerca do humor.

raciocínios feitos através de premissas para se chegar a uma conclusão e, para tanto, recorreremos àquele tradicional exemplo de silogismo (KELLER; BASTOS, 2005, p.49):

Todo homem é mortal – Premissa maior

Pedro é homem – Premissa menor

Pedro é mortal - Conclusão

O entendimento do exemplo foi satisfatório, mas demonstraram dificuldades em identificar as premissas no texto em estudo e formular uma conclusão conforme era solicitado na questão 1. Apesar dessas dificuldades, os alunos se envolveram na atividade, alguns definiram a atividade como um “CSY”, fazendo referência a um seriado em que os personagens, “peritos”, usam dados para chegar a uma conclusão, no caso, o culpado pelo crime. Inconscientemente os alunos criam suas estratégias para assimilarem os conteúdos.

O segundo texto tratou das inferências pragmáticas, mas nesse texto não abordamos somente os conhecimentos prévios e conclusões dos leitores, mas também os produzidos pela personagem, uma vez que o texto é construído a partir das conclusões dela. Os alunos relataram que sentiram dificuldade em responder, uma vez que foi difícil identificar essas conclusões da personagem. Para a realização dessa atividade foram utilizados 03 horários.

Nesse módulo pudemos perceber a dificuldades dos alunos em realizar as inferências solicitadas, tanto as lógicas quanto as pragmáticas, talvez por ser o primeiro contato na escola com esse tipo de construção de conhecimento. É interessante destacar que alguns deram sugestões quanto ao formato das perguntas, pois na perspectiva deles havia muitas questões “de responder” e alegaram preferir quando são “de marcar” – mais uma vez nos deparamos com a falta de autonomia dos alunos e a dificuldade de elaborarem ou verbalizarem suas respostas. Constantemente, encontramos nas avaliações questões com vários itens discursivos com um assinalado e, ao perguntarmos o porquê da marcação onde deveria ter uma resposta discursiva, o aluno diz que “pensei que era pra marcar”. Isso demonstra a falta de atenção e/ou a dificuldade desse aluno em diferenciar a estrutura de uma questão discursiva com vários itens de uma de múltipla escolha. Vemos nessa situação um problema na decodificação e na compreensão dos enunciados.

Os alunos demonstraram dificuldades em seguir e identificar raciocínios e manifestaram pouca quantidade de conhecimentos prévios, mas, ao final, com a nossa mediação, aprenderam meios e estratégias para amenizar essas dificuldades.

Devido ao caráter mediador desse módulo, a duração dele, dentro dessa intervenção, foi a maior, totalizando 12 horários. E a avaliação desse módulo se deu pela observação do desenvolvimento de comportamentos e atitudes leitoras, além do interesse e envolvimento nas atividades propostas.

3.2.3 Praticando para consolidar

Quadro 12. Terceiro módulo

MÓDULO III: PRATICANDO	
OBJETIVOS	-Desenvolver a autonomia dos alunos na produção inferencial.
METODOLOGIA	- Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	- Momento 3: Aplicação da atividade 5: inferências lógicas. (vide apêndice A) - Momento 3.1: Aplicação da atividade 6: textos pra entreter. (Vide apêndice A)
RECURSOS	- Textos e atividades fotocopiadas.
DURAÇÃO	- 04h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes durante a realização das atividades propostas; - Atividade somativa.

A nosso ver, a mediação é um processo em que o produto final é a autonomia dos alunos. Como no módulo anterior a mediação e a interação foram aspectos bastante relevantes, neste módulo III procuramos destacar e desenvolver mais a autonomia dos alunos. Assim, esse módulo foi planejado para os alunos praticarem as inferências lógico-pragmáticas de forma autônoma. Foram aplicadas três atividades que requereram dos alunos a produção de inferências. A primeira atividade, a atividade 5, foi realizada com o conto “Caso de

recenseamento”, de Carlos Drummond de Andrade²⁶, em que foram abordadas, predominantemente, as inferências lógicas. Essa atividade foi retirada do livro didático da Magda Soares²⁷, porém adaptada ao nosso projeto de intervenção. Vale destacar que dentre os livros didáticos conhecidos esse foi o único livro da categoria que abordou o conceito de inferências através de silogismos. É interessante ressaltar que, em nota de rodapé, a autora afirma que não é necessário o aluno saber do que se trata de silogismo, para proceder à atividade.

Para os fins dessa intervenção, consideramos essa forma de trabalhar as inferências bem adequada ao nível de nossos alunos, mas registramos aqui o nosso pesar por esse livro, ou melhor, essa coleção ter saído de circulação.

Na atividade 6, “Textos pra entreter”, trabalhamos as inferências pragmáticas em quatro piadas, em que os alunos deveriam indicar as inferências necessárias para a construção do humor.

Nessas últimas atividades optamos por utilizar apenas questões discursivas, o que contribuiu, a nosso ver, ainda mais para a insegurança dos alunos, uma vez que quando a questão inferencial é em formato de múltipla escolha, eles raramente pedem a “ajuda” do professor e resolvem com mais autonomia.

Essas atividades foram propostas em sala de aula e foram necessários quatro horários para aplicá-las. As atividades foram recolhidas, avaliadas e devolvidas para os alunos. Cumpre ressaltar que o caráter avaliativo adotado em relação a essas atividades foi somativo, utilizado com a finalidade de “observar o quanto o aluno já construiu de um determinado conteúdo” (NASPOLINI, 2010, p. 11). Aliado a isso ainda realizamos a observação do desenvolvimento de comportamentos e atitudes leitoras.

Nesse módulo, ao acompanharmos a realização das atividades, procuramos não intervir nas respostas dos alunos, comportamento contrário ao do módulo anterior em que lemos as questões com os alunos, resolvemos algumas e demos direcionamentos de como resolver as situações propostas pelos enunciados. Na faixa etária de nossos alunos, em situações de fixação de conteúdos ou até mesmo momentos avaliativos, a simples leitura em voz alta dos enunciados já contribui para a compreensão da questão, como discutido no módulo anterior.

²⁶ Disponível em: <<https://goo.gl/CTbqMz>>. Acesso em: 29 jun. de 2016)

²⁷ Livro didático “Português através de textos” de Magda Soares, 6ª série, editora Moderna, 1990, com pequenas alterações produzidas pela pesquisadora.

O objetivo do módulo não foi alcançado em plenitude, apesar de a maioria dos alunos ter conseguido sair bem nas respostas, mostraram-se muito inseguros, pois todo momento questionavam: “Está certo, professora?”, “Essa inferência você vai aceitar?”. Esse último questionamento nos revela duas circunstâncias, uma positiva, outra negativa: a primeira, positiva, foi a assimilação da noção de inferência pelo aluno, que passou a agir e pensar tendo como meta atingir uma inferência aceitável, aspecto importante que foi discutido, em sala de aula, durante o módulo II ; a segunda, negativa, é a preocupação de responder conforme o professor espera, o que acaba sendo nociva ao desenvolvimento da habilidade de inferir, uma vez que o aluno responde de forma que o professor quer e não como realmente julga. Num processo de aprendizagem, devemos proporcionar oportunidades para o aluno se expressar e, assim, intervir somente quando for necessário.

A duração desse módulo pode ser algo a se ponderar, talvez se tivéssemos dedicado mais tempo a ele o resultado fosse diferente, mas como havíamos trabalhado em um tempo maior e com mais questões nas atividades do módulo anterior, não quisemos enfadar os alunos, uma vez que eles ainda fariam a atividade avaliativa final.

E outro motivo pelo qual não estendemos o módulo foi devido ao tempo: os alunos estavam se preparando para a festa “julina” da escola, o período de recesso escolar se aproximava e tínhamos ainda o quarto módulo para aplicar. E o mais relevante, tivemos que adaptar o módulo para “encaixar” uma importante solicitação dos alunos: eles pediram para que a atividade de sondagem inicial fosse analisada em sala de aula, solicitaram que déssemos exemplos, ou seja, que identificássemos, a partir das respostas deles, as inferências aceitáveis e não aceitáveis – apenas solicitaram que os nomes não fossem revelados. Assim, tivemos que acrescentar essa atividade sugerida no último módulo.

Ao final desse módulo, a partir dos comentários dos alunos, pudemos perceber algumas mudanças nas atitudes da turma, tais como a liberdade em dialogar com o professor, dando sugestões e opinando nas atividades. No módulo a seguir, o último de nossa intervenção, oportunizamos o monitoramento na compreensão, conforme visto no capítulo 2, e destacamos a importância das inferências nas práticas sociais. Ressaltamos que no nosso dia a dia, em situações de fala, a produção de inferências é automática, e que nem sempre temos consciência de estarmos elaborando um raciocínio para chegar a uma conclusão, mas que é necessário avaliarmos se essa conclusão é justificada.

3.2.4 Para guardar na memória

Quadro 13. Quarto módulo

MÓDULO IV: GUARDANDO NA MEMÓRIA	
OBJETIVOS	- Promover a análise, a reflexão e a retenção dos conhecimentos adquiridos.
METODOLOGIA	- Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	-Momento 4.1: análise da atividade avaliativa. -Momento 4.2: reflexão sobre o uso social das inferências e distribuição do resumo dos conhecimentos adquiridos na intervenção. (Vide apêndice) - Momento 4.3: auto-avaliação. (Vide apêndice)
RECURSOS	- Textos e atividades fotocopiadas. - Data show
DURAÇÃO	-04h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes durante a realização das atividades propostas.

Como dito anteriormente, nesse último módulo, optamos por fazer um momento de reflexão, análise e retenção dos conhecimentos adquiridos.

O primeiro momento foi a análise da atividade avaliativa inicial, atendendo à solicitação dos alunos. O interessante de uma pesquisa que tem como uma de suas características o diálogo, a interação entre o pesquisador e sujeitos, principalmente em educação, a nosso ver, é essa flexibilidade de alterar a programação (aliás, característica da pesquisa-ação), e achamos bem oportuna a sugestão de nossos sujeitos de discutirmos a atividade da sondagem inicial.

Essa análise foi realizada no laboratório de informática, com a atividade projetada no *Datashow*. Em cada questão apresentamos as inferências aceitáveis, não aceitáveis e as não realizadas, seguindo os parâmetros propostos na análise dessa avaliativa, atendendo a solicitação dos alunos e resguardamos as identidades nas respostas. Durante a exposição da atividade as reações foram diversas, como do tipo “Nossa, mas fui burra”, “Quando você explica fica mais fácil”, “ Deixa eu fazer de novo?”, “Eu não sabia pensar” (a mais recorrente) e “Faz a outra prova parecida com essa”. Os alunos deram sugestões para

melhorar as respostas, riram quando viram respostas inadequadas e se denunciavam como autores das respostas corretas. A realização desse último módulo antecedeu a aplicação da atividade de sondagem final, talvez isso justifique, de algum modo, a solicitação dos alunos em analisar a sondagem inicial, afinal, estavam preocupados com o resultado e como eles “seriam vistos na Unimontes”, frase dita por um deles. Chegaram a pedir que a sondagem final fosse “daquele jeito”. Foi um momento bem produtivo, quando líamos a inferência aceitável, todos queriam ser o “dono” da inferência, nos outros tipos ninguém se manifestava. Os alunos foram muito espontâneos em suas manifestações, todos demonstravam aprender e se divertir. O fato de termos acolhido a sugestão deles solidificou a interação construída ao longo do processo. Por fim, percebemos um certo “empoderamento” nos alunos, uma vez que participaram do projeto e não o viram como sendo algo unilateral, ou seja, algo totalmente pronto que devia ser executado sem questionamentos. Foram necessários 02 horários para essa atividade.

Depois de realizada essa análise, no dia seguinte, entregamos um resumo “Guardando na memória” contendo tópicos que foram trabalhados nas últimas aulas. Nesse resumo reforçamos a importância do cérebro no processamento da leitura, retomamos conceitos como leitura, explicitude, implicitude, conhecimentos prévios e inferências.

Após a revisão, entregamos aos alunos o texto “Fatos e inferências” sobre a importância da inferência nas relações interpessoais. O texto utilizado foi escrito por Rita Alonso²⁸, professora de Recursos Humanos. Assim como foi proposta desse trabalho utilizar textos humorísticos para ensinar inferências, essa autora também se valeu desses textos para explicar as inferências. A partir da leitura desse texto percebemos, mais uma vez, o espanto dos alunos ao se darem conta de que o que eles haviam estudado nas aulas de língua portuguesa estava presente em outras áreas do conhecimento, reflexo da ideia errônea da fragmentação do conhecimento escolar. A partir desse texto destacamos a contribuição das inferências nas práticas sociais.

Após a leitura e partilha do texto, entregamos aos alunos uma pequena ficha de autoavaliação em que eles avaliariam os seus hábitos de leitura, suas dificuldades e, por fim, a contribuição das aulas da intervenção na aprendizagem deles. Para garantir a sinceridade nas respostas, solicitamos que não assinassem a autoavaliação.

Pelas respostas, constatamos que a maioria dos alunos reconhece que a frequência de leitura é baixa. Muitos alegam nem sempre interpretam o que escutam ou leem no dia a

²⁸ Disponível em: <http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/fatos-e-inferencias/>. Acesso em 01 jun. 2016.

dia, mas sustentam buscar ajuda de um leitor mais experiente quando precisam. Por fim, disseram ainda que as atividades propostas na intervenção foram consideradas agradáveis, motivadoras e, em algumas situações, “difíceis”. Isso ratifica as nossas impressões durante os módulos, de que eles gostaram dos textos e se envolveram com as atividades, apesar de alguns não terem progredido da forma como esperávamos.

E para encerrarmos as atividades, distribuimos duas tirinhas a seguir, através das quais reforçamos os conhecimentos adquiridos:

Divirta-se!!!

Tirinha 01



Tirinha 02



Níquel Náusea. Disponíveis em: <<http://tutanomole.blogspot.com.br/>>. Acesso em 01 jun. 2016.

Assim, após percebermos que os alunos conseguiram inferir o humor das tirinhas, agradecemos a participação e os convidamos a realizarem a atividade de sondagem final, a acontecer na aula seguinte.

3.3 Análise do processo de sondagem final

Em um processo de ensino, tão importante quanto o momento de uma avaliação inicial é o momento de avaliação durante e no final desse processo. Assim, traremos aqui resultados escritos dos alunos após a intervenção, como uma das formas de constatar avanços ou não na habilidade de inferir informações implícitas.

Essa atividade, aplicada aqui na modalidade de sondagem final, devido ao seu caráter analítico, quantitativo e qualitativo, segue os mesmos parâmetros de análise da sondagem inicial, considerando as inferências como aceitáveis (IA), não aceitáveis (INA) ou não realizadas (INR).

Em relação à sondagem inicial, principalmente quanto à participação dos alunos, tivemos uma redução no número de participantes, uma vez que a ausência superior a vinte cinco por cento excluía o aluno da intervenção²⁹. Assim, nessa sondagem final, contabilizamos 26 alunos. Como ocorreu também na sondagem inicial, para resguardar a identidade dos alunos, continuamos a identificá-los como aluno 01, 02, e assim por diante, guardando similaridade com a numeração da sondagem inicial, excetuando-se os ausentes.

A seguir, apresentamos em boxe os textos, os enunciados, o percentual de inferências IA, INA e INR realizadas (em tabelas) e as análises das respostas de cada questão e, por fim, um balanço acerca dos resultados dos alunos na atividade de sondagem final.

Questão 1

Essa questão, elaborada a partir do gênero textual conto, apresenta quatro itens avaliativos (a, b, c, d). Nesses itens, são requeridas inferências lógico-pragmáticas.

1) Leia o texto a seguir e responda ao que se pede:

Caso de chá

Carlos Drummond de Andrade

A casa da velha senhora fica na encosta do morro, tão bem situada que dali se aprecia o bairro inteiro e o mar é uma de suas riquezas visuais. Mas o terreno em volta da casa vive ao abandono. O jardineiro despediu-se há tempo; hortelão, não se encontra nem por milagre. A velha moradora resigna-se a ver crescer tiririca na propriedade que antes era um brinco. Até cobra começou a passear entre a folhagem, com indolência; é uma cobrinha de nada, mas sempre assusta.

O verdureiro que faz ponto na rua lá em baixo ofereceu-se para matá-la. A boa senhora reluta, mas não pode viver com uma cobra tomando banho de sol junto ao portão e a bicha é liquidada a pau. Bom rapaz, o verdureiro, cheio de atenções para com os fregueses. Na ocasião, um problema o preocupa: não tem onde guardar à noite a carrocinha de verdura.

- Ora, o senhor pode guardar aqui em casa. Lugar não falta.
- Muito agradecido, mas vai incomodar a madame.

²⁹ Critério proposto no Comitê de Ética da Plataforma Brasil para exclusão do aluno do projeto de intervenção.

- Incomoda não, meu filho.

A carrocinha passa a ser recolhida nos fundos do terreno. Todas as manhãs o dono vem retirá-la, trazendo legumes frescos para a gentil senhora. Cobra-lhe menos e até não cobra nada. Bons amigos.

- Madame gosta de chá?

- Não posso tomar, me dá dispepsia, me põe nervosa.

- Pois eu sou doido por chá. Mas está tão caro que nem tenho coragem de comprar. Posso fazer um pedido? Quem sabe se a madame, com esse terreno todo sem aproveitar, não me deixa plantar uns pés, pouquinho coisa, só para o meu consumo?

Claro que deixa. Em poucas horas o quintal é capinado, tudo ganha outro aspecto. Mão boa é a desse moço: o que ele planta é viço imediato. A pequenina cultura de chá torna alegre outra vez a terra abandonada. Não faz mal que a plantação se vá descendendo por toda a área. A velha senhora sente prazer em ajudar o bom lavrador. Alegando que precisa fazer exercício caminhando com cautela, pois enxerga mal, ela rega as plantinhas, que lhe agradecem a atenção, prosperando rapidamente.

- Madame sabe: minha intenção era uma só uma pequena quantidade. Mas o chá saiu tão bom que os parentes vivem me pedindo um pouco e eu não vou negar a eles. É pena madame não experimentar, mas não aconselho: se faz mal, não deve mesmo tocar neste chá.

O filho da velha senhora chegou da Europa esta noite. Lá ficou estudando. Achou a mãe lépida, bem disposta.

- E eu trabalho, sabe, meu querido? Todos os dias rego a plantação de chá que o moço me pediu licença para fazer no quintal. Amanhã de manhã você vai ver a beleza que está.

O verdureiro já havia saído com a carrocinha. A senhora estende o braço, mostra com orgulho a lavoura, pelo esforço em comum, é também um pouco sua.

O filho quase caiu duro:

- A senhora está maluca? Isso nunca foi chá, nem aqui nem na Índia, isso é maconha, mamãe!

(Disponível em: <http://espacobotequim.blogspot.com.br/2011/12/conto-caso-de-cha-por-carlos-drummond.html>. Acesso em 01 jun. de 2016)

Item (a)

a) Leia os trechos do texto abaixo e responda ao que se pede:

I - “Quem sabe se a madame, com esse terreno todo sem aproveitar, não me deixa plantar uns pés, pouquinho coisa, só para o meu consumo?” (*linhas 21 e 22*)

II- “Não faz mal que a plantação se vá descendendo por toda a área.” (*linhas 25 e 26*)

Após a leitura dos trechos acima, é possível identificar alguma característica não dita (implícita) do verdureiro? Qual?

Respostas dos alunos	Aluno 15	IA	<i>Sim. Ele era mentirozo.</i>
	Aluno 22	IA	<i>Sim. O verdureiro na verdade era um maconheiro, que estava tirando proveito da senhora</i>
	Aluno 10	INA	<i>Ele plantou maconha envez de ingredientes para chá.</i>
	Aluno 11	INA	<i>Sim inocente</i>
	Aluno 20	INR	<i>“não me deixa plantar uns pés; pouquinho coisa, só para o meu consumo, se vá descendo por toda areia.</i>

Esse item requer do aluno a explicitação de uma característica do verdureiro revelada nesse momento da narrativa de “aproveitador”, afinal ele se aproveitou da bondade da senhora. Como essa característica pode se desdobrar em outras, espera-se encontrar inferências tais como: mentiroso, folgado, espaçoso etc.

Inferências como as dos alunos 15 e 22 são aceitáveis, mas vale destacar que na inferência do aluno 22 foi acrescentada uma característica do verdureiro, “maconheiro”, que só é apreendida na parte final do texto. Assim a inferência se justifica, pois revelou a intencionada resposta do item “que estava tirando proveito da senhora”.

As respostas dos alunos 10 e 11 indicam que eles realizaram inferências que não se validam nos fragmentos do texto em análise. O aluno 10, assim como outros, listou a ação feita pela personagem e não a sua característica implícita. Já o aluno 11 apresentou uma inferência que desconsidera as informações implícitas, imprescindíveis na construção do sentido desse texto. O aluno 20 copiou trechos dos dois fragmentos, assim não realizou a inferência solicitada, apesar de, como já discutido na análise da sondagem inicial, não descartarmos que esse aluno tenha realizado algum processo cognitivo.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 16. Questão 1 item (a)

IA	INA	INR
34,67%	42,30%	23,07%
(09 alunos)	(11 alunos)	(06 alunos)
Alunos avaliados: 26		

Item (b)

b) Explique com suas palavras por que o filho da senhora “quase caiu duro” ao ver a plantação.

Respostas dos alunos	Aluno 22	IA	<i>Ele sabia que era uma plantação de maconha, e ficou indignado com o que viu.</i>
	Aluno 17	IA	<i>por que ele pensou que era chá a plantação e quando viu era maconha</i>
	Aluno 13	INA	<i>Porque viu que a mãe dele usava maconha sem percebe</i>

Esse item primeiramente requer do aluno a percepção da expressão popular “quase caiu duro”, para tanto é necessário a ativação de conhecimentos prévios acerca dessa expressão. Em seguida, o aluno tem de procurar a causa que originou a atitude do personagem, produzindo assim uma inferência lógica. Os alunos 22 e 17 conseguiram responder ao solicitado, uma vez que identificaram a causa do comportamento do rapaz. Pela quantidade de “IA” produzida constatamos que os alunos não tiveram dificuldade em produzir essa inferência. Apenas o aluno 13 produziu uma inferência que não se justifica, uma vez que a mãe não era usuária. Nesse caso, percebemos que a escolha do verbo não foi adequada, se o aluno trocasse a forma verbal “usava” por “cultivava” a inferência deixaria de ser uma “INA”. Não tivemos nesse item a produção de “INR”.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 17. Questão 1 item (b)

IA	INA	INR
96,15% (25 alunos)	3,84% (01 aluno)	-
Alunos avaliados: 26		

Item (c)

c) Vamos inferir:

1º Plantio de maconha no Brasil: mesmo que a pessoa não consuma e não trafique, configura crime enquadrado na Lei 11.343.

2º A senhora, sem ter conhecimento, tinha um cultivo de maconha em casa.

Conclusão:

Respostas dos alunos	Aluno 06	IA	<i>Que a senhora estava cometendo um crime.</i>
	Aluno 16	IA	<i>mesmo que ela não consumava e não traficava ela seria presa</i>
	Aluno 17	INA	<i>não por que elo jó estavo velho e pensou que erro Cho</i>
	Aluno 21	INA	<i>A senhora sem ter conhecimento foi enganada por um verdureiro.</i>
	Aluno 24	INR	<i>mesmo que a Pessoa não consuma e não trafique configura crime enquadrado.</i>

O formato do item c, elaborado com premissas expressas e diferente dos questionamentos anteriores, requer do aluno uma conclusão, uma inferência lógica. Essa conclusão nasce da relação entre as informações dessas premissas. Esse tipo de raciocínio na produção da inferência foi trabalhado em sala de aula durante a intervenção.

Alunos como 06 e 16 conseguiram chegar a uma conclusão que sintetiza as informações expressas nas premissas. O aluno 16, em sua inferência, ao acionar o *frame* “crime” presente na primeira premissa, chegou à conclusão de que a personagem seria presa.

Dentro das “INA” produzidas no item, respostas como a do aluno 17, demonstram que os alunos não decodificaram devidamente o enunciado, uma vez que responderam inicialmente com uma palavra negativa e adicionaram conclusões que não consideraram as premissas. A resposta do aluno 21 apresenta uma conclusão que não se valida pelas informações contidas nas premissas. O aluno 24 copiou uma parte da primeira premissa, desconsiderou a segunda premissa e não chegou à nenhuma conclusão, ou seja, não produziu inferência lógica.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 18. Questão 1 item (c)

IA	INA	INR
46,15%	50%	3,84%
(12 alunos)	(13 alunos)	(01 alunos)
Alunos avaliados: 26		

Esse tipo de raciocínio foi trabalhado durante a intervenção, mas como foi o primeiro contato dos alunos com este tipo de formulação e em poucas aulas alcançamos quase 50%, acreditamos que se tivéssemos tido mais tempo o percentual seria bem maior.

Item (d)

d) Após a leitura das informações explícitas e implícitas presentes no texto, como você avalia a atitude do verdureiro para com a senhora?

Respostas dos alunos	Aluno 20	IA	<i>O verdureiro foi gentio com a senhora, mais as aparências enganam igual o verdureiro mentiu para a gentiu senhora</i>
	Aluno 05	IA	<i>Ele foi safado, sem vergonha e almesmo tempo esperto porque ele aproveitou da inossência da senhora</i>
	Aluno 03	INA	<i>A atitude dele com a senhora foi uma atitude muito boa com a senhora</i>
	Aluno 06	INA	<i>Uma atitude legau</i>
	Aluno 14	INR	Resposta em branco.

O item em questão requer do aluno a produção de uma inferência pragmática em que se avalia a atitude do verdureiro para com a senhora. Para tanto, há a recomendação da leitura das informações explícitas e implícitas presentes no texto.

As inferências, como as dos alunos 20 e 05, demonstram que esses alunos conseguiram ler as informações explícitas e implícitas sobre o verdureiro. O aluno 20 identificou a gentileza do verdureiro presente no início do texto e a mentira que essa personagem construiu para a senhora. É interessante observarmos a citação do provérbio “as aparências enganam”, que estava presente na avaliação diagnóstica inicial, e foi resgatado pelo aluno e bem aplicado na inferência produzida. O aluno 05, além de produzir uma inferência avaliativa acerca do verdureiro, numa linguagem informal, produziu uma avaliação sobre a senhora.

Inferências como as apresentadas pelos alunos 03 e 06 são consideradas não aceitáveis. Tanto o aluno 03 quanto o 06 realizaram inferências contrárias à esperada pelo item, uma vez que avaliam positivamente a atitude do verdureiro. Essa inferência não se justifica pelos valores morais da sociedade. O aluno 14 foi o único a produzir uma “INR”, pois deixou a resposta em branco.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 19. Questão 1 item (d)

IA	INA	INR
73,07%	23,07%	3,84%
(19 alunos)	(06 alunos)	(01 alunos)
Alunos avaliados: 26		

Questão 2

Essa questão elaborada a partir do gênero textual tirinha apresenta dois itens avaliativos (a, b), os quais requerem a produção de duas inferências: uma informativa, que segundo Dell'Isola (2001) determina pessoas e outras coisas³⁰ e uma pragmática. Vale destacar que durante a intervenção, retomamos aspectos da leitura multimodal em histórias em quadrinhos.

2) Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede:



(Bill Watterson. Calvin and Hobbes. Disponível em: < <http://novaescola.org.br>>. Acesso em 01 jun. 2016)

Item (a)

a) A quem pertence a fala do segundo balão no último quadrinho?

Respostas dos alunos	Aluno 09	IA	<i>Pertence ao Calvin</i>
	Aluno 28	INA	<i>Da professora deles</i>
	Aluno 10	INA	<i>Susi</i>
	Aluno 05	INA	<i>A Jéssica</i>

³⁰ Comumente, este tipo de inferência é requerido em atividades de ensino e, devido ao tema desta pesquisa, achamos pertinente apresentar a sua classificação e definição ao leitor.

Esse item requer do aluno uma inferência que determine a pessoa a quem pertence a segunda fala no último quadrinho. Para tanto, além de observar os aspectos multimodais tem de analisar o contexto da situação comunicativa. Apesar desse tipo de inferência não ter sido tratado no capítulo da revisão teórica, ele se faz necessário para a produção da inferência pragmática requerida no item (b).

O aluno 09, ao identificar a personagem Calvin, realiza a inferência que responde ao questionamento, pois observou os elementos destacados anteriormente e concluiu que Calvin fez uma ameaça a Suzy ao escutar o que ela havia escrito à amiga sobre ele.

Inferências como as dos alunos 28, 10 e 05 não se justificam, uma vez que no caso da professora, os balões não estão voltados para ela. Trata-se de um erro na leitura multimodal dos quadrinhos ou de uma escolha aleatória do aluno; no caso da Susi, ela é citada em terceira pessoa e em expressão de chamamento; por fim, no caso da Jéssica, não pode se referir a ela, devido ao fato de ter sido apenas citada na tirinha e a situação ter sido constrangedora para o Calvin. Nesse item, não tivemos a ocorrência de “INR”.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 20. Questão 2 item (a)

IA	INA	INR
53,84%	46,15%	–
(14 alunos)	(12 alunos)	
Alunos avaliados: 26		

Item (b)

b) Por que seria necessário que a Susi conhecesse um bom dentista?

Respostas dos alunos	Aluno 23	IA	<i>Porque o Calvim iria bater na susi, que iria quebrar os dentes dela e a susi teria quer ir no dentista.</i>
	Aluno 09	IA	<i>Porque Calvin queria dizer que ia quebrar o dente da Susi por ter falado mal dele</i>
	Aluno 17	INA	<i>Pode ser que ela tinha dentes tortos</i>
	Aluno 25	INA	<i>Porquê ela escrevel no Binhete que Calvinho era “dedo duro”.</i>
	Aluno 08	INR	Resposta em branco.

Esse item requer a interpretação do enunciado “Espero que você conheça um bom dentista, Susi.” Para tanto, há de se considerar o enunciador e o contexto da conversação. No caso citado, a interpretação mais plausível é a de que a Susi iria precisar do dentista pelo fato de que seria agredida pelo menino, que lhe quebraria os dentes. Propor aos alunos a interpretação do enunciado destacado os prepara, a nosso ver, a realizar interpretações no seu convívio social. Comumente encontramos em circulação social a sentença “Espero que conheça um bom advogado”, essa sentença, que segue a mesma linha da fala da personagem, que tem pelo menos duas interpretações: uma ameaça de processo, pois a pessoa será processado e/ou uma recomendação de se procurar um bom profissional para se garantir um direito, ou seja, abrir um processo.

Respostas como as dos alunos 23 e 09 consideraram o momento (a leitura de um bilhete escrito por Susi, no qual chamava Calvin de dedo-duro), os envolvidos (Calvin e Susi) e chegaram a interpretação de que o enunciado proferido foi uma ameaça.

Dentro da parcela de alunos que produziram “INA”, há respostas como a do aluno 17, que não conseguiu perceber a ameaça e considerou o contexto de ir ao dentista como decorrente de um problema anterior ao momento de sala de aula. O aluno 25 apresenta uma inferência que não denota a ameaça feita por Calvin, mas sim o motivo da ameaça feita a Susi. O aluno 08 foi o único a produzir uma “INR”, deixando a resposta em branco.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 21. Questão 2 item (b)

IA	INA	INR
57,69%	38,46%	3,84%
(15 alunos)	(10 alunos)	(01 aluno)
Alunos avaliados: 26		

Questão 3

Essa questão foi elaborada a partir dos gêneros textuais verbete e tirinha e foi composta por dois itens avaliativos (a, b). Esses itens requerem do aluno a produção de inferências pragmáticas.

3) Leia os textos abaixo e responda ao que se pede.

Texto I

Governo é a autoridade governante de uma nação ou unidade política, que tem como finalidade reger e organizar a sociedade.

Disponível em: <<http://www.significados.com.br/governo/>>. Acesso em 02 jun. de 2016

Texto II



(Disponível em:< <http://www.clubedamafalda.blogspot.com.br>>. Acesso em 02 jun.de 2016)

Item (a)

a) Após a leitura do texto II, a forma como as crianças brincam de governo, no último quadrinho, corresponde ao que foi informado no texto I? Justifique a sua resposta.

Respostas dos alunos	Aluno 29	IA	<i>Não. Porque no texto I eles tem a autoridade de governa uma nação e no texto II eles ficam sem fazer nada</i>
	Aluno 14	IA	<i>Não pois acima tem o significado e as crianças estão brincando da forma que elas conhecem o governo</i>
	Aluno 12	INA	<i>Que eles estavam brincando mas iar bagunçar</i>
	Aluno 05	INA	<i>Não. Por que o jeito que as crianças brincão são no Brasil e o texto I é fora do Brasil</i>

Esse item requer que o aluno faça uma relação entre as informações relevantes dos textos de apoio, I e II, para se chegar a uma conclusão (inferência). Essa conclusão mostra a correspondência pedida pelo item. Alunos como o 29 seguiram o raciocínio: assimilaram as informações do que é o governo e qual a sua finalidade (texto I) e foram capazes de identificar essas informações no texto II, assim conseguiram produzir a inferência. É interessante observar a inferência do aluno 14, pois apresenta uma generalização do texto I e a referência ao texto II como sendo “... as crianças estão brincando da forma que elas conhecem o governo.” Essa resposta apresenta uma lacuna (como é o governo para as crianças?) que só pode ser respondida voltando ao texto. Nessa situação, podemos identificar que o item, ao

motivar a produção de inferência, recebe do aluno uma resposta que requer a produção também de uma inferência, ocorrendo assim um efeito “rebote”. Respostas desse tipo são difíceis de serem encontradas no cotidiano escolar.

Alunos que produziram “INA”, como o aluno 05, demonstraram não ter assimilado as informações do texto I, considerando apenas as informações ativadas pelo *frame* “brincadeira de criança” associado ao fazer bagunça. Já alunos como o 12, apesar de ativar o senso comum sobre o governo no Brasil, apresentaram inferências que extrapolaram os textos de apoio, principalmente ao afirmar que a definição de governo apresentada é de fora do Brasil. Nesse item não tivemos as respostas “INR”.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 22. Questão 3 item (a)

IA	INA	INR
65,38% (17 alunos)	34,61% (09 alunos)	–
Alunos avaliados: 26		

Item (b)

b) Para você, qual é a opinião das crianças sobre o governo?

Respostas dos alunos	Aluno 28	IA	<i>A opinião das crianças sobre o governo é que ele (o governo) não faz nada para ajudar a cidade.</i>
	Aluno 02	IA	<i>Porque o governo não faz nada pela nossa cidade e pelo povo.</i>
	Aluno 08	INA	<i>Que ele so roba</i>
	Aluno 12	INA	<i>Ficar sentado mais iar fazer bagunça</i>

Esse item requer do aluno a percepção da opinião das crianças quanto ao governo e a sua finalidade. Inferências “IA” como as dos alunos 28 e 02 demonstram que os alunos identificaram que as crianças têm a opinião de que os governantes não cumprem as suas funções, ou seja, “não fazem nada para a sociedade”. Os alunos, como o 24, citaram “cidade”, evidenciando a esfera administrativa mais próxima a eles.

Inferências como as dos alunos 08 e 12 ilustram as “INA” produzidas. O aluno 08 ao inferir que o governo “*so roba*”, demonstra o seu conhecimento de mundo acerca dos governantes, mas em relação ao texto a inferência não se justifica, uma vez que não há menção a roubo ou falcatuas na brincadeira das crianças. A inferência do aluno 12 não tem base no texto, uma vez que as crianças já sinalizaram que não iriam fazer bagunça. A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 23. Questão 3 item (b)

IA	INA	INR
73,07%	26,92%	–
(19 alunos)	(07 alunos)	
Alunos avaliados: 26		

Questão 4

Essa questão, elaborada a partir do gênero textual tirinha, no formato de múltipla escolha, requer do leitor uma inferência que seja produzida a partir da observação dos aspectos multimodais da tirinha, principalmente quando se refere à expressão da personagem.

4) Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede.



(Bill Watterson. Calvin and Hobbes. Disponível em: < <http://novaescola.org.br> >. Acesso em: 02 jun. 2016)

A expressão de Calvin no terceiro quadrinho sugere:

- a) () que ele não gostou do truque de mágica.
- b) () que ele desconfiou do truque de mágica.
- c) () que ele estava tentando entender o truque de mágica.
- d) () que ele estava planejando tirar algum proveito nisso.

Alunos que assinalaram (a), (b) e (c) desconsideraram os aspectos multimodais e interpretaram inadequadamente a expressão de Calvin. Essas alternativas, contrapondo a alternativa correta, a letra (d), apresentam atitudes inadequadas para a situação e que não se validam na leitura global da tirinha.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 24. Questão 4

IA	INA			INR
(d)	(a)	(b)	(c)	
88,46%	3,84%	3,84%	3,84%	–
(23 alunos)	(01 aluno)	(01 aluno)	(01 aluno)	
Alunos avaliados: 26				

Questão 5

Essa questão foi elaborada a partir do gênero conto e apresenta dois itens avaliativos (a, b). Assim como todas as questões dessa atividade, essa também proporciona a produção de inferências lógicas e pragmáticas.

5) Leia o texto a seguir e responda ao que se pede.

Situação embaraçosa

Afrânio Peixoto

Todos os dias, subindo a ladeira que ia dar no colégio, ao passar em frente do seu portão, ele, um grande cão de guarda, me assaltava furioso, embatendo-se contra as grades, em ladridos iracundos. Eu me divertia contra aquela raiva impotente e a açulava, provocando-a, o pobre cão enjaulado.

Um dia, porém, - horror! -, deixaram o gradil aberto e eu vi no topo da ladeira, solto, livre, o meu inimigo... Quando me olhou, de longe, reconheceu-me logo e veio feito sobre mim para a sua desforra.

Era agora! Olhei em torno, procurando uma porta aberta onde me acolher: estavam cerradas. Correr seria certamente ser alcançado para uma vingança tremenda. Veio-me com o medo uma inspiração. Encostei-me a um muro, perfilei-me, imóvel, sem respirar,

sequer sem bater os cílios, como uma estátua.

O cão chegou surpreso. Sumira-se o seu inimigo. Enganara-se sem dúvida. Havia apenas uma forma hirta, sem ânimo, sem vestígio de vida... Farejou, olhou, como não querendo crer, cedendo assim à evidência.

Ja partir desenganado, quando o tomou uma dúvida talvez, resolução certamente: aproximou-se, deu de traseira, levantou uma das pernas e ... Partiu depois, ladeira abaixo. Senti o opróbio, mas continuei estátua, até que o perdi de vista. Limpei-me e guardei a experiência desta lição

(Peixoto, Afrânio. Situação embaraçosa. In: *Português- Construindo a linguagem, 6ª série*. São Paulo: IBEP)

Vocabulário

Açulava: estimulava.

Hirta: dura.

Perfilei-me: Alinhei-me

Cerradas: fechadas.

Impotente: fraca.

Desforra: vingança.

Ladrivos iracundos: latidos furiosos.

Embatendo-se: chocando-se.

Opróbio: vergonha

Item (a)

a) Em “aproximou-se, deu de traseira, levantou uma das pernas e...”, no último parágrafo, as reticências indicam que uma informação foi implicada. Qual é essa informação?

Respostas dos alunos	Aluno 10	IA	<i>O cachorro urinou no menino.</i>
	Aluno 09	INA	<i>Que ele saiu correndo</i>
	Aluno 22	INA	<i>Que o cachorro deu uma mordida na traseira dele</i>
	Aluno 12	INR	<i>Partiu depois na ladeira abaixo</i>

Reticências são recursos bastante utilizados pelos autores para construir lacunas explícitas a serem preenchidas pelos leitores. No conto em questão, a informação suprimida e substituída pelas reticências destacadas nesse item é essencial para a construção do sentido do texto.

Na produção da inferência há de se considerar as ações do cachorro que antecedem as reticências e conhecimento prévio acerca dos hábitos do cão. Alunos como 10, seguiram esse percurso e identificaram a informação de que o cão urinou no menino, que pode ser justificada com as ações antecedentes do cão e a ação do menino de se limpar. Enquanto a “IA” do aluno 10 predominou nas respostas, as inferências “INA” produzidas foram diversas. Alunos como 09 e 22 produziram inferências que não se justificam no texto. Alunos como 12 repetiram trecho do texto, não produzindo inferência.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 25. Questão 5 item (a)

IA	INA	INR
42,3%	46,15%	11,53%
(11 alunos)	(12 alunos)	(03 alunos)
Alunos avaliados: 26		

Item (b)

b) Em sua opinião, o garoto mereceu o susto que passou? Justifique.

Respostas dos alunos	Aluno 10	IA	<i>Sim porque quando o cachorro estava preso ele ficava atentando ele</i>
	Aluno 22	IA	<i>Sim. Pois toda vez que Passava Perto do cachorro, ele atentava o cachorro que não fez nada Pra ele.</i>
	Aluno 08	INA	<i>Não. Porque ele não vazia mal com o cachorro.</i>
	Aluno 04	INA	<i>Sim, porque ele não deveria tá lá.</i>

Esse item requer do aluno a produção de uma inferência avaliativa nessa produção, pois necessita que perceba as atitudes do menino para com o cão e a resposta do cão a essas atitudes em momento oportuno. Alunos como 10 e 22, seguindo as pistas textuais, constataram que o menino todos os dias provocava o cão e se divertia com a situação, uma atitude negativa por parte do menino, assim avaliaram que o menino mereceu.

As respostas dos alunos 08 e 04, representativas de “INA”, indicam que os alunos apesar de perceptivos, realizaram inferências que não se validam no texto. O aluno 04, em sua resposta, por exemplo, contradiz o informado no texto sobre a personagem. O aluno 08 realizou a inferência avaliativa, mas a justificativa invalida a inferência, que não se justifica, pois o menino tinha de passar por aquele lugar. Nesse item não encontramos nas respostas a ocorrência de “INR”.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 26. Questão 5 item (b)

IA	INA	INR
73,07%	26,93%	-
(19 alunos)	(07 alunos)	
Alunos avaliados: 26		

Questão 6

Nessa questão construída a partir dos gêneros verbete e tirinha, propomos aos alunos três itens avaliativos (a, b, c), em que se requerem inferências lógico-pragmáticas. Esses itens se inter-relacionam, ou seja, há um percurso de sentido a ser construído através das respostas. Assim, um item que aparentemente não apresenta muita complexidade é suporte para o outro que apresenta.

6) Leia os textos a seguir e responda ao que se pede:

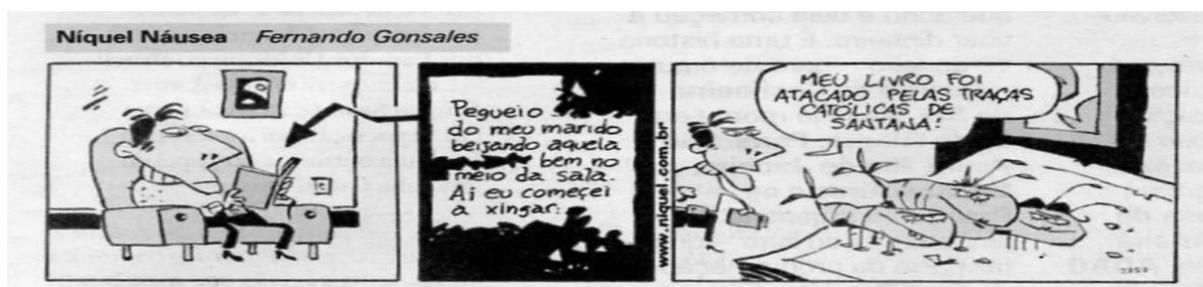
Texto I

Puritana

(...) É um adjetivo empregado para designar aquela pessoa rigorosa na aplicação dos princípios morais, [religiosos], nas ideias e nos costumes.

(Disponível em: <<https://www.significados.com.br/puritana/>>. Acesso em 26 mai. de 2016.) [Acréscimo nosso realizado para fins dessa atividade]

Texto II



((Disponível em: <<https://literaturanomociclo.wordpress.com/2012/10/02/niquel-nausea-fernando-gonsales-zero-hora-dia-110/>>. Acesso em 26 de maio de 2016)

Item (a)

a) Considerando o contexto e a fala da personagem no último quadrinho, assinale a alternativa sobre o que são as falhas apresentadas na página em destaque no segundo quadrinho.

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| a) () São palavras obscenas | b) () São palavras alegres |
| c) () São palavras tristes | d) () São palavras inocentes |

Inicialmente, esse item requer do aluno o acionamento de conhecimentos prévios acerca do inseto, a traça, e do grupo de religiosas católicas. O formato em múltipla escolha oferece ao aluno inferências já realizadas, que contribuem na construção do humor da tirinha. Considerando as informações explícitas e implícitas do texto, o aluno tem de inferir qual a inferência, entre as opções, é validada pelo texto e seu contexto.

Assim, os alunos que assinalaram a letra (a) conseguiram inferir corretamente. Apenas dois alunos, 03 e 14, assinalaram uma alternativa diferente, a letra c, na ocorrência desse fato. Levantamos como hipótese a falta de conhecimentos prévios ou até mesmo o desconhecimento do significado da palavra “obscenas”. Nesse item, não encontramos nas respostas a ocorrência de “INR”.

A tabela a seguir apresenta o percentual de inferências IA, INA e INR produzidas:

Tabela 27. Questão 6 item (a)

IA	INA			INR
(d)	(a)	(b)	(c)	
92,30% (24 alunos)	–	–	7,69% (02 alunos)	–
Alunos avaliados: 26				

Pela quantidade de alunos que produziram a inferência aceitável, consideramos que o item não tenha oferecido dificuldade. Acreditamos que se fosse um questionamento que exigisse uma resposta discursiva, o resultado talvez não fosse tão expressivo. Como dito anteriormente, a resposta correta a esse item serve de base para os itens a seguir.

Item (b)

b) A partir das informações explícitas e implícitas dos textos I e II, reconstrua o provável raciocínio da personagem do texto II :
As traças católicas atacaram as páginas do livro deixando falhas onde havia _____
_____ porque _____

Respostas dos alunos	Aluno 28	IA	<i>as palavras obscenas/ porque talvez tinham palavras que as emcomodavam. E elas não gostaram e pra não ver isso de novo elas comeram a folha.</i>
	Aluno 01	IA	<i>palavras obscenas/ porque as traças são católicas e não gosta que as pessoas ficam lendo essas coisas.</i>
	Aluno 14	INA	<i>palavras tristes/ elas não gostam de palavras tristes.</i>
	Aluno 03	INA	<i>na terceira vez/ eles estão atacando na terceira parte.</i>

As atividades do tipo “para completar” fazem parte do cotidiano dos alunos e, nessas atividades, geralmente o professor trabalha com um texto e depois oferece exercícios com fragmentos desse texto com lacunas a serem completadas com palavras do próprio texto. Porém, completar inferenciando já não é muito comum. Esse item foi elaborado de modo que o aluno utilizasse as informações disponíveis nos dois textos e completassem as lacunas propostas. Assim, as inferências como as dos alunos 28 e 01, são aceitáveis, uma vez que refletem o quanto palavras de baixo calão incomodam pessoas “puritanas”, personificadas nas traças, que tomam atitudes, às vezes, drásticas.

Dentro das “INR” produzidas, trazemos como amostragem as respostas dos alunos 14 e 03. O aluno 14 produziu uma inferência que desconsiderou o contexto e os implícitos dos textos. O aluno 03, que também desconsiderou esses aspectos, produziu uma inferência acerca da localização e ataque das traças. Nesse item, não encontramos nas respostas a ocorrência de “INR”.

Tabela 28. Questão 6 item (b)

IA	INA	INR
46,15% (12 alunos)	53,84% (14 alunos)	-
Alunos avaliados: 26		

Item (c)

c) Como você avalia a atitude das traças, que personificam pessoas puritanas, que causam danos em nome de princípios morais e religiosos?

Respostas dos alunos	Aluno 15	IA	<i>Eu penso que pelo fatos das traças serem puritanas elas não aceitam esse tipo de coisa Eu acho que elas não deveria ter feito isso.</i>
	Aluno 09	IA	<i>eu acho bom por que tirou os chigamentos do livro e isso e feio. Não e certo livros com palavrões</i>
	Aluno 32	INA	<i>Elas representam as pessoas puritanas.</i>
	Aluno 18	INA	<i>que elas comem e se divertem enquanto nos ficamos prejudicados.</i>
	Aluno 12	INR	<i>Sim</i>

Esse item proporcionou a produção de uma inferência pragmática avaliativa. Como dissemos na introdução da sondagem, não nos cabe dizer qual é a melhor inferência, ou nessa situação qual é a “certa” ou “errada” em termos de juízo de valor, por isso elencamos como inferências “IA”, respostas com posicionamentos opostos: um aluno vê a atitude como algo negativo e o outro vê como algo positivo. O aluno 15 produziu uma inferência que considera a atitude das traças como algo negativo. Ele construiu essa inferência a partir das informações dos textos de apoio e conseguiu relacionar essas informações ao seu ponto de

vista de que elas não deveriam ter feito isso. Cada leitor traz seu mundo para a leitura, assim o aluno 09, ao avaliar positivamente a atitude das traças, revelou seus próprios valores morais.

Dentro das “INA” produzidas, destacamos as dos alunos 32 e 18. O aluno 32, de certa forma repetiu o enunciado, não realizando a avaliação das atitudes destas traças. Já o aluno 18 realizou uma inferência que extrapola os textos, assim, considerando toda situação comunicativa tratada nesse item, podemos supor que o aluno escreveu “qualquer coisa”.

Tabela 29. Questão 6 item (c)

IA	INA	INR
46,15%	46,15%	7,69%
(12 alunos)	(12 alunos)	(02 alunos)
Alunos avaliados: 26		

Esse item encerra a sondagem final do nosso período avaliativo da intervenção. Reafirmamos que ela não foi o nosso único instrumento avaliativo para constatar se houve ou não avanços na consolidação da habilidade tema dessa pesquisa, uma vez que nas atividades de sala de aula e nas interações do dia-a-dia pudemos, também, ter um ótimo retrato do processo.

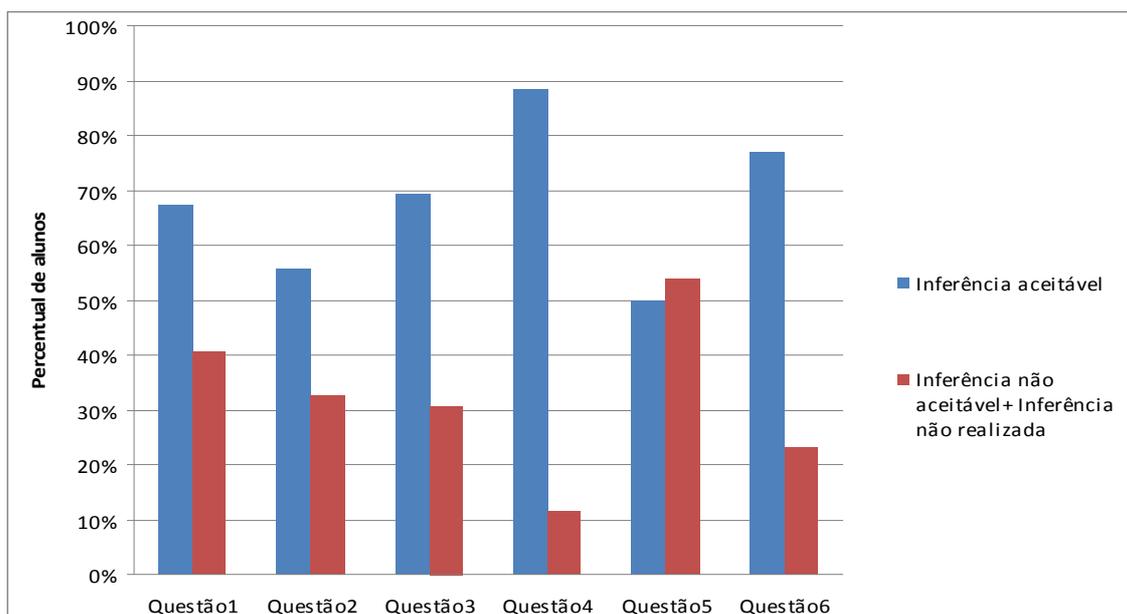
Conscientes de que 26 aulas é um curto período para aprofundar no estudo de inferências, um processo tão complexo da cognição humana, ainda assim constatamos que as atividades aplicadas na intervenção foram bastante significativas na aprendizagem dos alunos, principalmente, no sentido de assumirem “voz própria”, ou seja, poderem manifestar suas conclusões, sem a preocupação de responder “do jeito que a professora quer”.

Pudemos constatar esse “empoderamento” dos alunos na redução das respostas cópias e na diminuição, ainda que discreta, das inferências não aceitáveis durante as atividades da intervenção e na sondagem final. Outro dado significativo constatado nas respostas dos alunos é o fato de muitos terem aprendido a concluir relacionando textos.

De forma mais ampla, o interesse e participação dos alunos nas atividades se mostraram substancialmente diferentes do que presenciamos no dia a dia da sala de aula, fato que proporcionou, a nosso ver, tanto o empoderamento quanto a melhora na produção de inferência de que falamos.

Assim, como apresentado na atividade de sondagem inicial, apresentamos aqui a média geral das IA, INA e INR produzidas em cada questão:

Gráfico 02. Sondagem final: média dos percentuais de IA, INA e INR



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como dito anteriormente, na análise do processo de sondagem inicial, não taxamos “acertos” e “erros” dos alunos, uma vez que tivemos outro olhar para as respostas produzidas pelos alunos. No gráfico acima, apresentamos os percentuais gerais dos tipos de inferências definidos para a nossa análise.

Num primeiro momento, poderíamos nos dar por satisfeitos ao ver que os resultados das inferências aceitáveis, nesta sondagem final, estão acima dos 50%, mas ao compararmos esses resultados com os da sondagem inicial, constatamos que o avanço foi discreto, em torno de 18%, isso em termos quantitativos demonstrados através da análise das questões.

Como a realização de inferências é um processo cognitivo e complexo, pois envolve muitos aspectos que já foram discutidos ao longo deste trabalho, acreditamos que essa habilidade tem de ser trabalhada ao longo da escolaridade. Se em poucas aulas obtivemos como resultados quantitativos esse aumento na realização das inferências aceitáveis e resultados qualitativos perceptíveis no comportamento dos alunos, isso nos motiva a ter certeza do quanto o trabalho com as inferências pode ser significativo no processo inferencial dos alunos no 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

3.4 Considerações sobre os resultados da intervenção

Os resultados das Avaliações em Larga Escala, discutidos nos capítulos iniciais, a experiência de sala de aula e os resultados da sondagem inicial traçaram o perfil “leitor” de nossos alunos para a elaboração das atividades da intervenção. Ao lado desses fatores, tivemos, ainda, de considerar o contexto desses alunos e suas práticas sociais de leitura.

Ao serem questionados sobre a relação com a leitura, muitos alunos afirmaram ter o hábito de leitura escolar, uma vez que são “obrigados” a lerem nas diversas disciplinas da escola, mas têm dificuldades em interpretar o que leem e até o que escutam no dia a dia e constantemente pedem ajuda aos outros³¹. Esse discurso revela a falta de autonomia em interpretar.

Durante a intervenção, tivemos o cuidado de elaborar e escolher minuciosamente nossas atividades. Essa elaboração fundamentou um processo de amadurecimento profissional, pois durante o mestrado as visões do professor-pesquisador vão sendo continuamente remodeladas. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer a nossa inicial dificuldade em elaborar questões inferenciais, o que, para Menegassi (1990), pode refletir um problema na formação do professor, uma vez que elaboração de questões deveriam fazer parte das atividades do Ensino Superior. Por outro lado, salientamos que a teoria abordada aqui foi o nosso principal suporte para amenizar essa dificuldade. Ainda para Menegassi (1999), quando o professor elabora suas perguntas, ele o faz a partir de sua leitura, daquilo que ele interpretou e as questões, na verdade, refletem a formação do professor enquanto leitor.

Quanto à aplicação da intervenção e o seu decorrer, embora, de início, os alunos tenham se mostrado indiferentes, foram gradualmente se envolvendo nas atividades, mostrando-se mais interessados e participativos. Citamos o caso de dois alunos que habitualmente são indisciplinados e não fazem as atividades em sala de aula, mas que, na intervenção, foram os que mais se destacaram, respondendo às questões inferenciais, principalmente as inferências lógicas, demonstrando interesse pelo raciocínio lógico, nas palavras deles “estamos iguais os detetives do CSY”. Eles disseram, ao final, que todas as aulas deveriam ser da forma que tinham sido nos últimos dias.

Outro aluno, que comumente demonstra comportamento apático, pela primeira vez na aula de língua portuguesa pediu para responder oralmente a uma pergunta. Nesse questionamento, era necessária a produção de uma inferência pragmática e esse aluno a

³¹ Obtivemos essas informações através do questionário aplicado ao final da intervenção aos alunos.

respondeu corretamente. Isso nos sinaliza que quando as atividades são interessantes para os alunos, eles se sentem motivados a participarem ativamente das aulas.

Na finalização da intervenção, questionamos aos alunos se as últimas aulas haviam contribuído na forma de ler um texto e eles disseram que sim, que através delas aprenderam a ler com mais atenção, a entender mais rápido as informações, observando aquilo que o autor deixa explícito e implícito e a fazer inferências. Esse avanço dos alunos, percebido pelos próprios, é a constatação mais importante desta pesquisa, pois é gratificante ver o aluno perceber em si uma melhora na aprendizagem. Isso faz com que eleve a sua autoestima e seja mais participativo em sala de aula. Independente dos resultados da sondagem final – que são, sim, a nosso ver, significativos – o importante é perceber, como sustenta Cafiero (2005, p. 53), que “O mais importante não é o produto em si, mas como o processo foi vivenciado e até que ponto houve mudança de comportamento, desenvolvimento de habilidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, expusemos os baixos índices de leitura da escola pública brasileira, em especial, do contexto focalizado nesta pesquisa. A partir deste momento, definimos o nosso tema e recortamos a nossa intenção de atuar sobre o ensino de inferências. Assim, questionamo-nos em que medida o trabalho com inferências lógico-pragmáticas em textos humorísticos pode contribuir para o desenvolvimento e/ou consolidação da habilidade de realizar leitura inferencial de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?

A partir desse questionamento, buscamos um aporte teórico que sustentasse a nossa pesquisa, principalmente quanto ao processo inferencial, de modo que oportunizasse uma transposição didática em que o foco não fosse a teoria, mas sim os processos por trás dela. Assim, pudemos abordar os processos de produção das inferências lógicas (de base textual) e as pragmáticas (de base contextual). Essa abordagem foi desenvolvida por meio de atividades predominantemente discursivas, em que tivemos a preocupação de não condicionar as respostas dos alunos, deixando a produção de inferências, em ambiente escolar, mais espontânea. Para abandonarmos a prática de taxação de “erros” e “acertos” em atividades de leitura, a partir da teoria estabelecemos um padrão de correção, em que consideramos as inferências realizadas em aceitáveis, não aceitáveis e não realizadas, padrão que (re)modulou o nosso olhar em relação aos processos avaliativos.

Apesar de algumas limitações, a contribuição da nossa intervenção pôde ser constatada a partir das atividades aplicadas durante o processo e na atividade de sondagem final, em que os avanços na produção de inferências aceitáveis totalizaram cerca de 18%, em termos quantitativos. Em termos qualitativos, acreditamos que o maior progresso proporcionado pela intervenção tenha sido observado no comportamento dos alunos no dia a dia, uma vez que se tornaram mais participativos e, em relação ao texto, mais investigativos. Eles progrediram dentro do ritmo deles e muitos ficaram satisfeitos com o avanço, mas reconheceram a necessidade de ir além. Quanto a nós, professores, esse avanço sinaliza a necessidade de darmos continuidade ao trabalho com o processo inferencial e à prática de pesquisa em sala de aula.

Ao término deste trabalho reiteramos o que sustentamos em momentos anteriores: o ato de ler é um processo complexo e a consolidação das habilidades de leitura requer muito trabalho do leitor, de forma que a mediação do professor se torna imprescindível,

principalmente frente a leitores mais jovens. A atuação do professor, em processos de leitura, torna-se, portanto, determinante. E como se viu nesta pesquisa, os alunos se engajam e avançam quando esforços pedagógicos são realizados.

Acreditamos ainda que esforços em relação à leitura precisam ser persistentes e interdisciplinares (não apenas nas aulas de Língua Portuguesa), afinal, estratégias de leitura são essenciais em todas as disciplinas. Pontuamos, contudo, que sugerir o ensino de estratégias de leitura em todas as disciplinas não significa inserir um novo conteúdo nas grades curriculares, mas sim a cooperação de todos os professores na consolidação das habilidades de leitura dos alunos. Se o professor compartilhar como ele próprio procede a sua leitura em um texto, já será um começo, conforme atesta Antunes (2007, p. 139), pois “[a] experiência de cada dia vai deixando o olhar de professores e alunos mais aguçado... É uma questão de ir experimentando a prática de “destrinchar” o texto, de olhá-lo por dentro, ano após ano”. E essa prática pode ser estimulada em todos os tipos e gêneros textuais, destacamos.

Salientamos ainda que considerar o ensino de estratégias de leitura na educação básica, principalmente no Ensino Fundamental, é uma atitude que aporta uma função social muito clara, uma vez que o ensino destas estratégias capacita o leitor a interagir com os demais, compreendendo as intenções explícitas e implícitas também nas práticas sociais, ratificando, assim, o caráter interacionista da linguagem.

Por fim, assim como outros alunos que participaram do Profletras e reconheceram a importância desse programa, que tem como objetivo principal melhorar “a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa e melhorar a qualidade da Educação Básica, a capacitação de docentes em nível de mestrado profissional” (PROFLETRAS, 2013), também destacamos a importância basilar desse programa, principalmente por oportunizar o preenchimento de lacunas teóricas de nossa formação e nos direcionar ao caminho da pesquisa. Nossa postura após a participação neste programa, assim como a dos participantes da intervenção, também modificou, pois o conhecimento nos “empoderou”, e, a nosso ver, é isso que verdadeiramente incomoda indivíduos autoritários, remetendo à epígrafe deste texto.

Encerramos esta pesquisa conscientes de que ela foi apenas o início de uma prática que será constante em nossas aulas de Língua Portuguesa: oferecer, a partir de um aporte teórico contundente, situações de ensino-aprendizagem capazes de amenizar dificuldades em relação ao processo de construção de sentido textual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEUGRAND, R; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Singapore. Longman, 1992.

BORGATTO, A. M.T.; BERTIN, T. C. H; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris**: português: ensino fundamental 2 . 2.ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/HNI0Pm>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portal Ideb**. 2015 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 03 jan. 2015 e 01 de out. de 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Prova Brasil**. 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/j6A6My>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, 1986. v. 19. n. 1. p. 7-20. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 10 jun.2015.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br>> Acesso em 12 set. 2016

_____; COSCARELLI, C. V. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla V. **Leituras sobre a leitura**. Passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAVALCANTE, V. M. P. **Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: VI CBLA - **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. CD-ROM. Disponível em: <<http://150.164.100.248/carlacoscarelli/publicacoes.html>>. Acesso em: 13 jan. de 2015.

_____. **O professor, o aluno e a leitura**. Entrevista. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/entrevistas/artigo/556/entrevista-carla-coscarelli>>. Acesso em: 04 mai. de 2015.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. **Para viver juntos**: português, 6º ano: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA, J. C. A. **Teoria Inferencial das Implicaturas**: Descrição do Modelo Clássico de Grice. Rio Grande do Sul: PUC. 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/letras/pos/logica/implicat.html>>. Acesso em: 28 jun de 2015.

DELL'ISOLA, R. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

_____. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. Coleção estudos, nº 135. 1990. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIORIN, J; PLATÃO, F. S. L. **Lições de texto**: leitura e redação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, J. L. **Os princípios da conversa 2014**. Disponível em: < <http://revistalingua.com.br> > . Acesso em: 13 jun. de 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRICE, H. P. Lógica e conversação (1975). *In*: Dascal, Marcelo (Org.). **Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da lingüística - biografia**. Trad. João Vanderley Geraldi. Campinas: Unicamp, 1982. IV v. (Coleção Fundamentos Metodológicos da Linguística). Disponível em: <<https://goo.gl/nHrIDu>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KELLER, V; BASTOS, C. L. **Aprendendo lógica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KINTSCH, W. ; RAWSON, K.A. Compreensão. *In*: Snowling, M. J. ; Hulme, C. **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAM, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 10. ed. 10. imp. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEÃO, L. B. C. Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas. **Work. Pap. Linguíst.**, 13(1): 65-79, Florianópolis, jan./mar, 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2013v14n1p65>>. Acesso em: 19 ago de 2016.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra- DC Luzzatto, 1996.

LERNER. D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Trad. Luís Carlos Borges, Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUTE. Charge. Disponível em:< <http://hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/blog-do-lute-1.366314>>. Acesso em 02 de out. 2016.

MACHADO, M. A. R. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagens, Universidade de Campinas, São Paulo, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Maringá: **Revista UNIMAR**, 1995. v. 17. n. 1. p. 85-94.

MENEGASSI, R. J. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999

_____.; CALCIOLARI, A. C. A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa. Maringá: UEM - **Acta Scientiarum**, 2002. v. 24. n. 1. p. 81-90. Disponível em: < <https://goo.gl/Kqb6cH> > . Acesso em: 10 jun. de 2015.

MENEGASSI, R. J. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais– SEE/MG. **Revista do Sistema / 2012**. SIMAVE - 2012. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3. Juiz de Fora: UFJF, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/xPP8jU> >. Acesso em: 03 jun. de 2015.

_____. **SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net>>. Acesso em: 03 jun. de 2015.

_____. **Resultados PROEB. 2015**. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 01 out. 2016

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. PROEB – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan./dez. 2013),– Anual. **Revista Pedagógica - 5º ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/eg16AO> >. Acesso em 02 out.2016.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. **SAME– Caderno de prova 6ºano**. Montes Claros, 2015.

MORATO, E. M. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Letras e cognição nº 41, p. 93-113, 2010.

NASPOLINI, A. T. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2010.

OLIVEIRA, R.P; BASSO, R. M. **Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERFETTI, C.A; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão de leitura. *In*: Snowling, M. J.; Hulme, C. **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

POERSCH, J. M. How can unity of content be obtained from the diversity of expression; from symbolism to connectionism. **Revista Ilha do Desterro**. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, Florianópolis, Brasil, 2002
Disponível em: < <https://goo.gl/tKmA08>> Acesso em: 28 ago. de 2015.

POSSENTI, S. **Humor e discurso**. 1ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PROFLETRAS. Profletras; objetivos. (2013) Disponível em: <<https://goo.gl/4txJcl>>. Acesso em: 26 jun. de 2015.

SILVA, A. S. A Linguística Cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades** 1: 59-101. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP, 1997. Disponível em: < <http://www.inf.unioeste.br>> . Acesso em: 11 jun. de 2015

SILVA, E. L.; Menezes, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Português através de textos**. 6ª série, São Paulo: Moderna, 1990

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. **Delta**, v. 6, n. 1, 1990. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1990. p. 55-82.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos 2013/4**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

Sites consultados:

<<http://hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/blog-do-lute-1.366314>>;

<<http://www.pipcbcurvelo.blogspot.com>>

<<https://goo.gl/8NkuBb>>

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>
<<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/simave>>
<<https://goo.gl/sX8YGN>>
<<https://goo.gl/j2LAKj>>
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>;
< <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>
<<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>
< <https://goo.gl/ya3BUF>>;
<<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>
<<http://www.construtoresdosaber.com.br/index.php/textos/250-o-macaco-e-o-corvo>>.
<<http://tutanomole.blogspot.com.br/>>
<<http://www.bancodeescola.com/negrinha.htm>>.
<<http://acervo.novaescola.org.br/>>
<<https://www.youtube.com/watch?v=DOw5n45YSRU>>
<<http://180graus.com/como-ser-feliz/pequenas-anedotas-grandes-sorrisos-398221.html>>.
<<https://www.youtube.com/watch?v=hk37Avkusv0>>
<<http://tutanomole.blogspot.com.br/>>.
<<https://www.youtube.com/watch?v=bQvYZ0TkHjk>>
<<https://goo.gl/OnsDzc>>
<<http://www.bancodeescola.com/negrinha.htm>>;
<<https://goo.gl/GW7j6H>>
<<https://pt.scribd.com/doc/88946082/O-Camelo-Ext>>
<<https://goo.gl/ySIW3h>>.
<<http://revistalingua.com.br/textos/100/artigo304577-1.asp>>.
<<http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/fatos-e-inferncias/>>
<<http://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/>>
< <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com>>
< <https://www.passeidireto.com/arquivo/6584538/biologia-3/35>>.
< <http://www2.uol.com.br/niquel/>>.
< <http://piadas.abccrianças.com>>
< <http://www.agricoma.com.br/agricoma/humor/humor.htm>>.
<<http://www.clickgratis.com.br/piadas/crianças/fazer-uma-tatuagem.html#ixzz4MsGtZi5L>>
<<http://www.clickgratis.com.br/piadas/crianças/dinheiro-no-bolso.html#ixzz4MsHQNWzf>>

APÊNDICE

ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO

ATIVIDADE 1

Atividade de Língua Portuguesa/Informações explícitas e implícitas/Prof^a Tatiana/2016

Quais são as informações implícitas nas frases abaixo:

1. “Estou com fome!”
2. “O chão está molhado!”
3. “Têm muitas luzes acesas nesta casa!”, grita a mãe para os filhos.
4. “Carro novo, hein professora?”
5. A madrugada será de 12º graus.
6. Quem vê cara, não vê coração.
7. Filho de peixe, peixinho é.
8. Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
9. Joaquina está bonita.
10. Fred voltou a jogar em Minas.
11. Chegando ao restaurante, a namorada diz:
- Não gostei daqui.
12. A porta da rua, serventia da casa.
13. O caso da corrupção na Petrobrás tornou-se público.
14. Joaquim conseguiu ficar acordado durante a aula.
15. Minha mãe adoeceu.
16. O sinal está fechado.
17. O sinal está aberto.
18. Pernas, pra que te quero.
19. Ao ser preso pela polícia, declarou que era menor.
20. Parei de fumar.
21. Passei a comer coisas saudáveis.
22. A televisão quebrou.
23. Os cientistas descobriram a cura da AIDS.
24. “Você por aqui?”
25. O aluno chega e grita feliz para os colegas:
- Essa semana tem feriado na quarta.
26. “Já vai sair?”
27. “Não saio de casa na hora da novela.”
28. Os incomodados que se retirem.
29. Quem conta um conto aumenta um ponto.
30. Quem semeia ventos, colhe tempestades.
31. “Já vai tarde!”

ATIVIDADE 2

Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza – Português – Atividade de Língua Portuguesa

Interrompendo a história e completando lacunas

Texto

O CAMELO EXTRAVIADO

(Mark Twain)

Um condutor de camelos perdeu o seu camelo e, encontrando um homem, perguntou-lhe:

— Por acaso, o senhor não encontrou um camelo extraviado?

O homem respondeu:

— Não é um camelo cego do olho esquerdo?

— Sim.

— Que perdeu o dente de cima?

— Sim.

— Que mancava da perna esquerda traseira?

— Sim!

— Que carrega milho de um lado e mel do outro?

— Sim! O senhor não precisa apresentar mais detalhes. É exatamente o camelo que procuro.

Estou com pressa. Onde o senhor o viu?

— Eu não vi camelo nenhum — respondeu o homem.

Pausa: O homem não viu o camelo, mas conseguiu descrevê-lo. Levante hipóteses:

Como ele concluiu que:

a) *O camelo era cego de um olho?*

b) *O animal havia perdido um dente?*

c) *O animal mancava de uma perna?*

d) *O animal carregava milho de um lado e mel do outro?*

Vamos continuar com o texto, porém você perceberá que existem espaços vazios em que você deverá completar com trechos que estão em quadros após o final do texto.

— O senhor não viu? E como pôde descrevê-lo tão detalhadamente?
 — Porque sei me servir dos olhos para observar as coisas. A maioria das pessoas têm olhos que não lhes servem para nada. Eu sabia que um camelo havia passado,_____. Sabia que mancava da pata esquerda traseira_____. Sabia que era cego de um olho, porque_____. Sabia que perdeu um dente de cima,_____.

Notei que aves comiam os grãos de milho que foram caindo

do lado _____. Sei que o mel escorreu do lado direito _____. Sei tudo sobre o seu camelo, mas não o vi.

(Disponível em: <<http://rosmerimarmitt.blogspot.com.br/2009/04/plano-de-aula-5-serie.html>>. Acesso em 26 de ago. de 2015)

Complete os espaços do texto com os trechos textuais abaixo:

*** esquerdo ***

*** porque deixou falhas nas raízes que mordeu***

*** porque vi seus rastros***

porque observei muitas moscas juntas desse lado esquerdo

porque só pastou o capim do lado direito do caminho

pelas marcas diferentes deixadas no chão do lado esquerdo

Após o preenchimento dos espaços, responda ao que se pede:

Sobre o homem com quem o dono do camelo dialoga, responda:

a) Qual é a sua principal característica?

b) Quais inferências ele fez para comprovar a sua descrição do camelo?

ATIVIDADE 3

Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza – Português - Atividade de leitura

Leitura de quadrinhos

Atividade em dupla.

Leia as tirinhas abaixo e divirta-se!

01. Observe os textos abaixo:

Texto I

Palavrão- s.m. 1. Palavra grande e de pronúncia difícil. 2. Palavra obscena, grosseira, pornográfica; 3. palavrada.

(Disponível em: < <http://www.dicio.com.br/palavrao/>>. Acesso em 01 de mai. de 2016)

Texto II

po·lí·ti·ca

(grego *politiká*, assuntos públicos, ciência política) *substantivo feminino*

1. Ciência do governo das nações.
2. Arte de regular as relações de um Estado com os outros Estados.
3. Sistema particular de um governo.
4. Tratado de política.
5. [Figurado] Modo de haver-se, em assuntos particulares, a fim de obter o que se deseja.
6. Esperteza, finura, maquiavelismo.
7. Cerimônia, cortesia, civilidade, urbanidade.

(Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/pol%C3%ADtica>>. Acesso em: 17 jun. de 2016)

Texto III



(Disponível em: < <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com>>. Acesso em 16 mai. 2016.)

No nosso dia a dia, a palavra “política” é vista como um palavrão? Assim como fez a Mafalda, por que, em algumas ocasiões, é possível caracterizar essa palavra como palavrão?

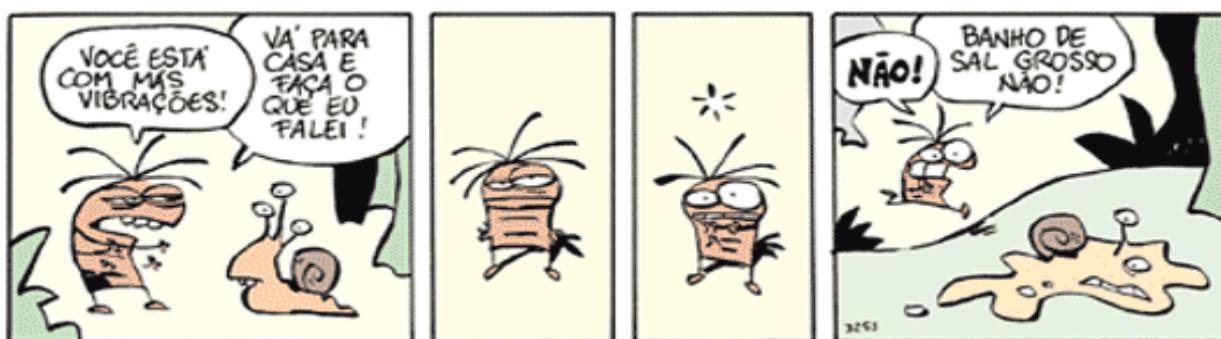
02. Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede:



No último quadrinho, a fala da garota revela que ela:

- não volta ao lugar, porque é longe.
- não volta ao lugar, porque não gostou do lugar.
- não volta ao lugar, porque foi lá que conheceu o garoto com quem conversa, do qual não gostou.
- não volta ao lugar, porque tem outros lugares para ir.

03. Leia a tirinha abaixo e responda ao que se pede:



(Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/6584538/biologia-3/35>>. Acesso em 10 ago. 2015)

- Em “Vá para casa e faça o que eu falei”, no primeiro quadrinho, indica que o personagem anteriormente deu uma orientação ao amigo. Qual orientação foi essa? Com que finalidade ela foi dada?
- A expressão da personagem no terceiro quadrinho indica que ela:
 - viu algo que a assustou
 - lembrou- se de algo importante.
 - ficou com medo de alguém.
- Por que no último quadrinho a personagem grita “Não!” ao amigo?

04. Leia a tirinha abaixo e responda ao que se pede:



(Disponível em:< <http://www2.uol.com.br/niquel/>>. Acesso em: 15 de abr. 2016)

- Quais são os elementos que compõem o universo do “cowboy”

b) O que acontece com o cowboy para que ele saia “voando” no último quadrinho?

05. Leia a tirinha abaixo e responda ao que se pede:



(Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/>. Acesso em: 15 de abr. 2016)

Quais informações a respeito dos personagens e embarcações são necessárias para a construção do humor nessa tirinha? E de que forma essas informações constroem o efeito cômico?

6. Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede:



(Bill Watterson)

(Fonte: Revista Nova Escola. Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/>>. Acesso em 31 mai. 2016)

a) Você percebe alguma mudança de comportamento na personagem entre os dois primeiros quadrinhos? Interprete essa mudança.

b) Justifique a expressão facial apresentada pela personagem no último quadrinho.

07. Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede:



Fonte: Revista Nova Escola. Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/>>. Acesso em 31 mai. 2016

a) Para você, o que é brincar de casinha? Identifique alguma semelhança ou diferença entre o seu conhecimento sobre essa brincadeira e o exposto pela menina nos dois últimos quadrinhos?

b) Levante hipóteses: por que a menina definiu a brincadeira dessa maneira?

c) Qual a crítica presente na fala da menina?

08. Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede:



(Fonte: Revista Nova Escola. Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/>>. Acesso em 31 mai. 2016)

Qual é o efeito de humor causado pela fala no último quadrinho?

ATIVIDADE 4

Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza – Atividade de Língua Portuguesa

Os textos a seguir foram selecionados com o objetivo de que você perceba as informações implícitas, produza e descubra inferências. Assim, veja a leitura como um jogo de esconde-esconde e: Que o jogo comece!

Só pra lembrar!

Inferência significa concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida ou completar informações fornecidas pelo texto com outras informações de que dispomos na memória, conhecidas como conhecimentos prévios.

Texto 1

O Roubo do Relógio - por Rolando Boldrin

Naquele arraial do Pau Fincado, havia um sujeitinho danado pra roubar coisas. Às vezes galinha, às vezes cavalo, às vezes coisas miúdas. A verdade é que o dito cujo era chegado em surrupiar bens alheios.

Todo mundo daquele arraial já estava até acostumado com os tais furtos. E a coisa chegou a tal ponto de constância que bastava alguém da por falta de qualquer objeto e lá vinha o comentário: “Ah, foi o Justino Larápio”.

E foi numa dessas que sumiu o relógio do cumpadi João, um cidadão por demais conhecido por aquelas bandas do Pau Fincado. Foi a conta de sumir o relógio dele para o dito cujo correr pra delegacia mais próxima e dar parte do fato.

O delegado pediu que o sêo João arranjasse três testemunhas para lavar o ocorrido e então prender o tal ladrãozinho popular. Arranjar três testemunhas de que o tal Justino havia surrupiado qualquer coisa era fácil, dado a popularidade do dito cujo pra esses afazeres fora da lei.

A cena que conto agora transcorreu assim, sem tirar nem pôr. Intimado o Justino, eis ali, ladrão, vítima e três testemunhas:

DELEGADO (para a primeira testemunha) – O senhor viu o Justino roubar o relógio do sêo João, aqui presente?

TESTEMUNHA 1 – Dotô.Vê, ansim com os óio, eu num posso dizê que vi. Mas sei que ele é ladrão mêmo. O que ele vê na frente dele, ele passa a mão na hora. Pode prendê ele dotô!

DELEGADO (para a segunda testemunha) – E o senhor? Viu o Justino roubar o relógio do sêo João?

TESTEMUNHA 2 – Óia, dotô ...num vô falá que vi ele fazê isso, mas todo mundo no arraiaí sabe que ele róba mêmo, uai. Pode prender sem susto. Eu garanto que foi ele que robô esse relógio.

DELEGADO (para a última testemunha) – E o senhor? Pode me dizer se viu o Justino roubar

o relógio do sêo João?

TESTEMUNHA 3 – Dotô, ponho a mão no fogo si num foi ele. Prende logo esse sem vergonha, ladrão duma figa. Foi ele mêmo!

DELEGADO – Mas o senhor não viu ele roubar? O senhor sabe que foi ele, mas não viu o fato em si?

TESTEMUNHA 3 – Num carece de vê, dotô! Todo mundo sabe que ele róba. Pode preguntá pra cidade intêra. Foi ele. Prende logo esse peste!

DELEGADO (olhando firme para o Justino) – Olha aqui, Justino. Eu também tenho certeza de que foi você que roubou o relógio do sêo João. Mas, como não temos provas cabíveis, palpáveis e congruentes.... você está, por mim, absolvido.

JUSTINO (espantado, arregalando os olhos para o delegado) – O que, dotô ? O que que o sinhô me diz? Eu tô absorvido????

DELEGADO – Está absolvido.

JUSTINO – Qué dizê intão que eu tenho que devorvê o relógio?

(Disponível em: <<http://rolandoboldrin.com.br>>. Acesso em: 19 jun. 2016.)

Questões

1. Reconstrua com suas próprias palavras o raciocínio dos habitantes do arraial acerca do suspeito do roubo a partir dos dados dos três primeiros parágrafos:

1º dado: _____

2º dado: _____

Análise dos dados e conclusão:

2. O delegado considerou verdadeiro o raciocínio dos habitantes sobre quem seria o suspeito do roubo?

() sim. () não.

Justifique sua resposta:

() Porque mandou prender imediatamente o Justino. Afinal, todos já estavam acostumados com os furtos praticados por ele.

() Como o delegado era um representante da justiça precisava ter provas concretas e não se basear na opinião, por isso solicitou as testemunhas, então pediu a sêo João que arranjasse três testemunhas para lavrar o ocorrido e então prender o tal ladrãozinho.

() Porque a opinião dos moradores bastava para comprovar a culpa do Justino.

3. Reveja o raciocínio dos habitantes do arraial acerca do suspeito do roubo, acrescente a informação implícita do parágrafo final e escreva no espaço a seguir a sua conclusão a respeito do ocorrido.

4. Faça inferência: o que aconteceu com Justino após a sua última fala?

Texto 2

Um dia descobri que minha mãe trabalhava numa revista. Revistas, para mim, eram as da Turma da Mônica, que eu folheava avidamente, desde muito antes de aprender a ler. Minha mãe me explicou que a dela era diferente, uma revista para gente grande, mas que era feita no mesmo prédio que as da Mônica. Animado, imaginei pilhas de Cascão, Cebolinha, Mônica e Magali de graça. Pedi que me trouxesse algumas no dia seguinte. Não dava, ela me explicou. Infelizmente, não era dona da editora, apenas empregada.

Que revelação! Imaginei-a fazendo almoço e café numa enorme cozinha. Vislumbrei seu quarto, no fundo de um quintal. Teria ela, também, uma TV preto e branco? Pintaria as unhas, sentada na cama, de bobes na cabeça, cantarolando músicas da novela? Como seria sua vida, depois que saía de casa na Brasília branca e ia ser “a moça que trabalha lá na editora”? Que empresa incrível devia ser aquela, que se dava ao luxo de ter minha mãe como empregada.

[...]

(Antônio Prata. **Nu, de botas!**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.14)

Questão

1. Quais os conhecimentos prévios que a personagem tinha a respeito de:

Revista:

Empregada:

2. Através dos conhecimentos identificados na questão anterior, a personagem levantou duas hipóteses acerca da vida profissional da mãe. Identifique-as.

1ª hipótese:

2ª hipótese:

3. Em “Que empresa incrível devia ser aquela, que se dava ao luxo de ter minha mãe como empregada.”, justifique a conclusão (inferência) da personagem no trecho lido.

4. Qual informação você daria para a personagem para que ela mudasse a opinião acerca da condição de empregada da mãe?

5. Pelas informações presentes no texto, caracterize a personagem do texto e seu estilo de vida.

ATIVIDADE 6

Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza – Atividade de Língua Portuguesa - 6º ano

Textos pra entreter

Indique as inferências necessárias para a construção do humor em cada piada abaixo

Piada 1

Não se ri do mal dos outros!

O Joãozinho entra na cozinha a chorar. A mãe pergunta:

— Joãozinho, porque estás a chorar?

O rapaz responde a soluçar:

— O paizinho deu com o martelo num dedo!

A mãe responde:

— O filho, não devias chorar por causa disso. Devias era rir!

O Joãozinho desata em novo pranto:

— Foi o que eu fiz, mamã!

Piada 2

O animal mais antigo

Qual é o animal mais antigo do mundo?

É a zebra, que ainda é a preto e branco.

Piada 3

O tigre e a ovelha

Um senhor vai visitar o Jardim Zoológico e para diante de uma jaula. Lá dentro está um tigre e uma ovelha. Surpreendido, pergunta ao tratador:

— Como é possível que estes dois animais consigam ficar juntos?

— É muito simples: todas as manhãs substituímos a ovelha!

Piada 4

Preço a pagar

O Joãozinho chega a casa e entrega o recibo da mensalidade da escola ao pai. E o pai, meio escandalizado, diz:

- Meu Deus! Como é caro estudar nesse colégio.

E responde o Joãozinho:

- E olhe pai, eu sou o que menos estuda da minha turma...

(Disponíveis em: < <http://piadas.abccrianças.com> > . Acesso em: 30 jun de 2016.

Piada 5

O galo bão

Um homem da cidade, viajando pelo interior, foi pela primeira vez a uma rinha para assistir uma briga de galos. Lá chegando, descobriu que um cara apostava e ganhava todos: não errava uma. O galo que ele apostava vencia sempre.

Como não entendia disso, mas queria ganhar dinheiro, resolveu consultar o apostador antes de jogar o seu dinheiro.

- Meu amigo, vi que ganha sempre e estou querendo apostar na próxima luta. Dá uma dica: qual é agora o galo bom: o branco ou o preto?

- O galo bão é o branco.

E ele não perdeu tempo: apostou logo cem reais no galo branco.

Começa a briga e o galo branco leva uma surra enorme. Em 3 minutos, já estava todo derrubado no chão. O preto venceu com facilidade.

Ele não se conteve e foi tirar satisfação com o apostador:

- Como é, amigo, o senhor não disse que o galo branco era o bom?

E o apostador, com a maior tranquilidade:

- E o senhor não viu que era verdade? O galo branco era o bom, o malvado era o preto!

(Disponível em: <<http://www.agricoma.com.br/agricoma/humor/humor.htm>>. Acesso em 17 mai. de 2016)

Piada 6

Fazer uma tatuagem

— Pai, deixa eu fazer uma tatoo?

— Tá, se quiser pode até fazer duas...

— Sério?

— É, a segunda é pra fazer por cima da cicatriz que vai ficar se você fizer a primeira.

(Disponível em: <<http://www.clickgratis.com.br/piadas/criancas/fazer-uma-tatuagem.html#ixzz4MsGtZi5L>>. Acesso em 17 de mai. de 2016)

Piada 7

Dinheiro no bolso

Durante a aula de matemática, o professor pergunta:

— Vamos imaginar que você tem um real no bolso e pede ao seu pai mais um real. Com quantos reais você fica?

— Um real!

— Você não sabe nada de matemática.

— E o senhor não sabe nada sobre o meu pai.

(Disponível em: <<http://www.clickgratis.com.br/piadas/criancas/dinheiro-no-bolso.html#ixzz4MsHQNWzf>>. Acesso em 17 de mai. de 2016)

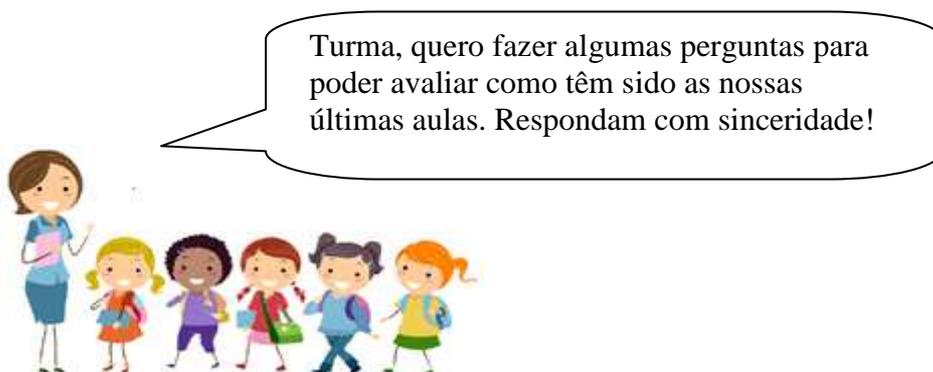
RESUMO

Guardando na memória...

Nessas atividades aprendemos várias coisas, vamos “memoriar”?

- Existe uma região no cérebro, chamada por **Área de Wernick**, responsável pela interpretação da linguagem falada e escrita. E outras áreas contribuem para o processamento da leitura.
 - A leitura é um processo em que obtemos informações do texto escrito. Essas informações se apresentam de maneira explícita e implícita.
 - Informações explícitas: são aquelas manifestadas pelo autor no próprio texto.
 - Informações implícitas: não são manifestadas pelo autor no texto, mas podem ser subentendidas.
 - Para descobrir as informações implícitas realizamos um processo cognitivo chamado “inferir”. No nosso dia a dia realizamos várias inferências!
 - Fazer uma **inferência** significa concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida ou completar informações fornecidas pelo texto com outras informações de que dispomos na memória, conhecidas como **conhecimentos prévios**.
-

AUTO AVALIAÇÃO



1. Você costuma ler com que frequência?
 2. Você normalmente consegue interpretar tudo o que escuta no seu dia a dia?
 sim, entendo o que eu escuto sem precisar pedir explicações.
 mais ou menos, em alguns momentos peço para a pessoa repetir ou explicar o que foi dito.
 não, mas procuro meios para interpretar como por exemplo, pedindo a pessoa para explicar, estudando sobre o assunto.
 não.
 3. Ao ter em mãos um texto, qual a seu primeiro pensamento a respeito dele?
 que tipo de texto é esse?
 sobre o que fala esse texto?
 qual é o gênero desse texto?
 tenho que ler esse texto?
 4. Ao realizar uma leitura, você percebe informações sendo ativadas em sua memória (algo que você já sabia e com a leitura essa informação é ativada)?
 sim, sempre que leio lembro-me de alguma coisa a respeito do que foi dito no texto ou faço o esforço de me lembrar .
 não, fico preocupado apenas em ler o que está escrito.
 5. As últimas aulas de Língua Portuguesa têm contribuído na sua forma de ler um texto?
 sim. não.
 6. Faça uma avaliação das atividades, do que foi ensinado pela professora, da sua aprendizagem nessas aulas.
-

ANEXO

ATIVIDADE 5

INFERÊNCIAS LÓGICAS

Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza – Atividade de Língua Portuguesa - 6º ano

Os textos a seguir foram selecionados com o objetivo de que você perceba as informações implícitas, produza e descubra inferências. Assim, veja a leitura como um jogo de esconde-esconde e: Que o jogo continue!

Só pra lembrar!

Inferência significa concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida ou completar informações fornecidas pelo texto com outras informações de que dispomos na memória, conhecidas como conhecimentos prévios.

Antes de proceder à leitura abaixo, responda oralmente às questões abaixo:

Você sabe o que é Censo Demográfico? E agente de recenseamento?
Em sua casa, você e seus familiares já atenderam algum agente de recenseamento? Se sim, quais perguntas ele fez?

Caso de Recenseamento

O agente do recenseamento vai bater numa casa de subúrbio longínquo, aonde nunca chegam as notícias.

— Não quero comprar nada.

— Eu não vim vender, minha senhora. Estou fazendo o censo da população e lhe peço o favor de me ajudar.

— Ah moço, não estou em condições de ajudar ninguém. Tomara eu que Deus me ajude. Com licença, sim? E fecha-lhe a porta. Ele bate de novo.

— O senhor, outra vez?! Não lhe disse que não adianta me pedir auxílio?

— A senhora não me entendeu bem, desculpe. Desejo que me auxilie mas é a encher este papel. Não vai pagar nada, não vou lhe tomar nada. Basta responder a umas perguntinhas.

— Não vou responder a perguntinha nenhuma, estou muito ocupada, até logo! A porta é fechada de novo, de novo o agente obstinado tenta restabelecer o diálogo.

— Sabe de uma coisa? Dê o fora depressa antes que eu chame meu marido!

— Chame sim, minha senhora, eu me explico com ele. (Só Deus sabe o que irá acontecer. Mas o rapaz tem uma ideia na cabeça: é preciso preencher o questionário, é preciso preencher o questionário, é preciso preencher o questionário).

— Que é que há? — resmunga o marido, sonolento, descalço e sem camisa, puxado pela mulher.

— É esse camelô aí que não quer deixar a gente sossegada!

— Não sou camelô, meu amigo, sou agente do censo...

Agente coisa nenhuma, eles inventam uma besteira qualquer, depois empurram a mercadoria! A gente não pode comprar mais nada este mês, Ediraldo!

O marido faz-lhe um gesto para calar-se, enquanto ele estuda o rapaz, suas intenções. O agente explica-lhe tudo com calma, convence-o de que não é nem camelô nem policial nem cobrador de impostos nem enviado de Tenório Cavalcanti. A ideia de recenseamento, pouco a pouco, vai-se instalando naquela casa, penetrando naquele espírito. Não custa atender ao rapaz, que é bonzinho e respeitoso. E como não há despesa nem ameaça de despesa ou incômodo de qualquer ordem, começa a informar, obscuramente orgulhoso de ser objeto — pela primeira vez na vida — da curiosidade do governo.

— O senhor tem filhos, seu Ediraldo?

— Tenho três, sim senhor.

— Pode me dizer a graça deles, por obséquio? Com a idade de cada um?

— Pois não. Tenho o Jorge Independente, de 14 anos; o Miguel Urubatã, de 10; e a Pipoca, de 4.

— Muito bem, me deixe tomar nota. Jorge... Urubatã... E a Pipoca, como é mesmo o nome dela?

— Nós chamamos ela de Pipoca porque é doida por pipoca.

— Se pudesse me dizer como é que ela foi registrada...

— Isso eu não sei, não me lembro.

E voltando-se para a cozinha.

— Mulher, sabes o nome da Pipoca?

A mulher aparece, confusa.

— Assim de cabeça eu não guardei. Procura o papel na gaveta.

Reviram a gaveta, não acham a certidão de registro civil.

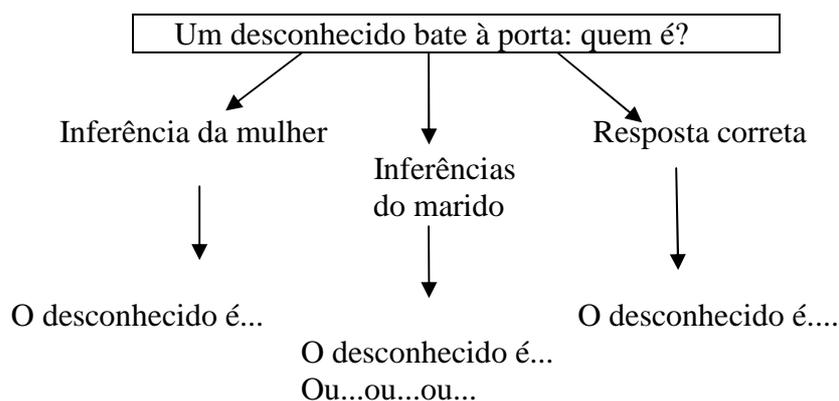
— Só perguntando à madrinha dela, que foi quem inventou o nome. Prá nós ela é Pipoca, tá bom?

— Pois então fica se chamando Pipoca, decide o agente. Muito obrigado, seu Ediraldo, muito obrigado, minha senhora, disponham!

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Cadeira de Balanço. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. Disponível em: <<https://goo.gl/p1Qhie>>. Acesso em: 29 jun. 2016)

(As questões 01 e 02 foram retiradas do livro didático “Português através de textos” de Magda Soares, 6ª série, editora Moderna, 1990)

1. Mulher e marido fazem inferências quanto à identidade do desconhecido que bate à porta: quais são essas inferências? Copie as frases no caderno, completando-as.



2. Mostre qual foi o raciocínio da mulher e do marido. Copie as frases em seu caderno, substituindo os sinais * pelas palavras ou expressões adequadas:

A mulher: Desconhecido que bate à porta é sempre *.
Um desconhecido bateu à porta, logo: o desconhecido só pode ser um *.

O marido: Desconhecido que bate à porta é *, ou *, ou *, ou *.
Um desconhecido bateu à porta, logo: o desconhecido deve ser um *, ou um *, ou um *, ou um *.

Conclua

Com base em que o casal interpreta a situação nova?

- a) No aspecto físico do desconhecido.
- b) Em suas experiências anteriores com desconhecidos.
- c) Na atitude suspeita do agente.
- d) Nas informações fornecidas pelo rapaz.

3. Por que a senhora no início do texto disse ao rapaz que não tinha condições de ajudar ninguém?

4. Em sua opinião, qual é a importância do censo demográfico?