



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Vilma Luíza Ruas Fernandes

**PAUSA PROTOCOLADA NA LEITURA: ensinando a fazer
inferências**

Montes Claros
2015

Vilma Luíza Ruas Fernandes

**PAUSA PROTOCOLADA NA LEITURA: ensinando a fazer
inferências**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como quesito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Roselma Athayde Moraes.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual

Liberado em 13/10/15 -

Carla Roselma Athayde Moraes

Montes Claros
2015



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



VILMA LUIZA RUAS FERNANDES

Pausa protocolada na leitura: ensinando a fazer inferências

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Carla Roselma Athayde Moraes

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

Érica Karine Ramos Queiroz

Prof.^a Dr.^a Érica Karine Ramos Queiroz (Funorte)

M. L. Guimarães

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho (Unimontes)

Montes Claros, 18 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Doutora Carla Roselma Athayde Moraes, pela gentileza, compreensão e profissionalismo, na orientação atenta e crítica desta pesquisa.

Aos Professores do Profletras/Unimontes, por tantas janelas descortinadas.

Às professoras das Bancas de Qualificação (Érica Karine Ramos Queiroz e Maria do Socorro Vieira Coelho) e Defesa (Érica Karine e Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho), pelas preciosas contribuições.

À minha família, principalmente à minha mãe, por entender as ausências e ter sempre uma palavra de encorajamento.

Aos filhos João Gabriel e Mariana, pela maturidade, compreensão e amor. Ao meu marido, Ademilson, pela pacífica coexistência com uma mesa quase sempre tomada de papéis.

À minha “fiel escudeira”, Ivone, pela constante atitude de cuidado e preocupação.

À Direção da Escola Estadual Levi Durães Peres e aos colegas de trabalho, pela confiança, incentivo e amizade.

Aos meus alunos, pela atitude colaborativa.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela garantia de afastamento.

À Capes, pela concessão da bolsa.

Aos colegas do Profletras, pela partilha e convivência extraordinárias.

E, finalmente, a Deus, cuja bondade e sabedoria proporcionaram-me, por meio de tantos anjos, a possibilidade de fazer esse Mestrado, sonho muito antigo.

“Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.”

(David Ausubel, especialista em Psicologia Educacional, 1980)

RESUMO

Este trabalho, fruto da primeira turma do Profletras, trata de uma Intervenção Pedagógica que desenvolvemos na E.E. Levi Durães Peres, situada em Montes Claros/MG, onde atuamos no ensino da disciplina Língua Portuguesa; os alunos participantes da pesquisa são do 7º ano do Ensino Fundamental, e nosso objetivo principal foi auxiliá-los a desenvolver a habilidade de fazer inferências, de forma a contribuir para que se tornem mais conscientes das funções cognitivas, metacognitivas e semânticas envolvidas no processo interacional de construção do sentido do texto; mais especificamente, utilizando-nos da estratégia da ‘pausa protocolada’ na leitura, procuramos determinar em que medida tal estratégia poderia auxiliá-los no desenvolvimento dessa habilidade. Com efeito, resultados de avaliações diversas, desde as de cunho internacional até aquelas do cotidiano escolar, atestam a dificuldade dos alunos brasileiros, de modo geral, e também dos alunos da escola citada, em particular, em compreender o texto escrito, sendo a habilidade de fazer inferências, característica do leitor proficiente, uma de suas deficiências. Assim, após termos construído um referencial teórico sobre a leitura, pelo enfoque da proposta do sociointeracionismo na construção de sentido do texto; sobre a atividade inferencial e seu papel no processo da compreensão textual; e sobre a estratégia da ‘pausa protocolada’ na leitura, desenvolvemos, com o conjunto dos 36 alunos da turma, ações que consistiram em: i) abordagem e desenvolvimento dos conceitos de texto, leitura, compreensão textual e inferência; ii) aplicação de teste escrito, a partir do gênero textual conto, com questões predominantemente inferenciais; iii) realização de sessões de ‘pausa protocolada’ na leitura, as quais, por necessidades contextuais, foram mescladas com a estratégia da ‘leitura compartilhada’, todas realizadas a partir dos gêneros conto e crônica; iv) ao final, aplicação de novo teste, semelhante ao primeiro, objetivando analisar se houvera avanço no nível de compreensão textual, relativamente à produção de inferências feitas pelos alunos e, em caso positivo, em que medida a intervenção pedagógica e, mais particularmente, a estratégia da ‘pausa protocolada’ contribuíram para isso. Todo o processo, criteriosamente descrito e analisado, demonstrou progresso e mudança de postura de alunos diante do texto; evidenciou, também, que resultados positivos ainda mais expressivos poderão ocorrer com o desenvolvimento de ‘pausas protocoladas’ na leitura ao longo dos anos/ao longo do ano e, em relação aos alunos com maiores dificuldades, individualmente ou em pequenos grupos. Demonstrou, ainda, que a mudança de postura do aluno ante o texto pressupõe um olhar respeitoso do professor sobre ele como indivíduo, cujo papel na construção de sentidos do texto deve ser, reiteradas vezes, reafirmado; sem isso, muito pouco o professor poderá fazer em relação ao ensino da leitura compreensiva e, por conseguinte, do processo inferencial, na sala de aula.

Palavras chave: Leitura. Compreensão textual. Inferências. Estratégias de leitura. Pausa protocolada.

ABSTRACT

This work is the result of the first class of Profletras, which is a pedagogical intervention that we developed in E.E Levi Durães Peres, located in Montes Claros / MG. We acted in teaching Portuguese for students of the 7th year of elementary school, and our main objective was to help them develop the ability to make inferences in order to become more aware of cognitive, metacognitive and semantics involved in the interactional process of text meaning building. More specifically, using a reading strategy of inference called 'pausa protocolada' and we aimed to determine the extent this strategy could help them in the development of reading. Indeed, results of various evaluations ranging from the international nature to those of daily school life show the difficulty Brazilian students in general and also the subjects of this study have in understanding the written text, and also the lack of ability to make inferences, a characteristic of the proficient reader. Thus, after the theoretical reference about reading with the focus of a sociointeractionist proposal to convey meaning to the text; on inferential activity and its role in the process of reading comprehension; and about the strategy of inference (pausa protocolada) in reading, we developed with the group of all 36 students in the class actions that consisted of: i) approach and development of text concepts, reading, reading comprehension and inference; ii) application of the written tests from the genre short story with predominantly inferential questions; iii) inference strategy sessions in reading, which for various needs were merged with the shared reading strategy, all with tales and chronic genres; iv) at the end, new test application similar to the first in order to examine whether there had been progress in the level of reading comprehension from the written text, for the production of inferences made by the students and if so, to what extent the pedagogical intervention and more particularly, if the inference reading strategy contributed to this. The whole process, carefully described and analyzed, has demonstrated progress and change in student attitude towards the text; It has showed, too, that positive results even more significant may occur with the development of 'pausas protocoladas' in reading over the years / over the year and, in relation to students with the greatest difficulties, individually or in small groups. It has also shown that the change in the students' posture about the text presupposes a respectful teacher's view on them as individuals, whose roles in building text's meaning must be repeatedly reaffirmed: without this, very little the teacher can do in relation to the comprehensive reading instruction, and therefore the inference process in the classroom.

Keywords: Reading. Text comprehension. Inferences. Reading strategies. Inference strategy (pausa protocolada).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GC - Grupo de Controle

GE - Grupo Experimental

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA - Programme for International Student Assessment / Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Minas Gerais)

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE - Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	v
Epígrafe	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de abreviações e siglas.....	ix
INTRODUÇÃO	10
1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	15
1.1 Justificativa	15
1.2 Hipóteses	17
1.3 Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo geral	17
1.3.2 Objetivos específicos	17
1.4 Considerações metodológicas	18
1.4.1 Local e participantes	24
1.4.2 Os textos escolhidos	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 A leitura.....	27
2.1.1 A leitura: aspectos cognitivos	28
2.1.1.1 A teoria dos esquemas	31
2.1.1.2 Conhecimentos necessários à leitura.....	32
2.1.2 A leitura: interação sociocognitiva	37
2.2 A inferência	40
2.2.1 Tipos de inferências	42
2.2.2 O contexto	48
2.3 A pausa protocolada como estratégia de ensino de leitura.....	51
2.4 O ensino da leitura: o papel do professor	54
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	58
3.1 Algumas questões para análise	59
3.2 Plano de desenvolvimento	66
3.2.1 Análise dos resultados e conclusões	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS.....	115

INTRODUÇÃO

Leitura e escrita são prioridades no currículo do ensino básico. Entretanto, nos exames nacionais e internacionais que medem esses quesitos, os alunos brasileiros não têm se saído bem: embora os dados comprovem que avanços foram conquistados nos últimos anos, o país ainda está, nas avaliações internacionais, entre os países de pior desempenho.

Em relação ao PISA/2012 (sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)¹, por exemplo, praticamente a metade (49,2%) dos nossos alunos não alcançou o nível 2 de desempenho na avaliação de leitura (que tem o nível 6 como teto), o que demonstra que não foram capazes de, entre outros conhecimentos, deduzir informações do texto, estabelecer relações entre diferentes partes do texto ou compreender nuances da linguagem.

Naturalmente que alguns critérios – ou a ausência deles - utilizados nessas avaliações são questionáveis. Há fatores, particulares a cada país, que não são levados em conta – no Brasil, por exemplo, por motivos diversos, há grande presença de alunos de 15 anos (faixa etária que realiza a prova) em séries defasadas, isto é, abaixo daquela em que deveriam estar (9º ano, pelo menos), o que, naturalmente, pode contribuir para os baixos índices. Mas o fato é que, inegavelmente, a educação brasileira não tem sido eficaz na consecução de seu objetivo primeiro de ensinar suas crianças e adolescentes a ler de forma autônoma e produtiva.

Essa ineficácia também se comprova em dados internos, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Dados do SIMAVE 2012 e 2013, referentes a alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, dão-nos conta de que o desempenho dos alunos mineiros não foi satisfatório na prova de Língua Portuguesa, alvo de nosso interesse. Tais dados, que podem ser comprovados no Portal da Educação - *site* de serviços da SEE/MG, trazem o resultado geral do estado, das diversas Superintendências Regionais de Ensino (SRE) em particular e, mais especificamente ainda, de cada escola que compõe as regionais das Superintendências de Ensino mineiras.

¹ Programme for International Student Assessment. O PISA é um programa de avaliação comparada, destinado à avaliação de estudantes de quinze anos, idade em que, na maioria dos países, os jovens finalizam o ensino básico obrigatório. No Brasil, é coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 31/03/15.

Mas, assim como o *ranking* publicado de três em três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organizadora do PISA, não leva em conta as diferenças entre os países, nem seu esforço para avançar de ano para ano, apenas o resultado final dos números, o *ranking* da SEE/MG também não diferencia uma escola urbana de uma rural, uma periférica de uma central, uma com biblioteca de uma sem tal recurso, a existência de laboratórios de informática ou não, a formação dos professores que atuam na escola, a quantidade de alunos nas turmas, o nível de comprometimento e participação da família na educação do aluno e tantas outras condições socioeconômico-culturais e estruturais que podem ter grande peso nos resultados das avaliações escolares.

No entanto, malgrado tais questionamentos, faz-se necessário verificar em que medida tais dados podem, de fato, ser estudados de forma a auxiliar no mapeamento de dificuldades dos alunos. Assim, a partir da análise de resultados da Escola Estadual Levi Durães Peres, da cidade de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, abrangida pela 22ª Superintendência Regional de Ensino, que tem sua sede na cidade, identificamos, entre outros, como um problema que necessita de intervenção, no âmbito da leitura e compreensão textual, a habilidade de inferir informações implícitas em textos escritos.

Inferir informações implícitas é uma habilidade fundamental para se compreender um texto; exige que o leitor associe conhecimento linguístico a conhecimento extralinguístico, o que caracteriza leitores experientes, que conseguem ir além das informações encontradas na superfície textual, requerendo desses leitores um nível de leitura mais avançado do que a etapa inicial de decodificação.

Com efeito, como se lê na Revista Pedagógica da SEE/MG, que traz dados do SIMAVE, referentes ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de 2012 – Língua Portuguesa / 9º ano do Ensino Fundamental:

Para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produzir sentidos para o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências as habilidades de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfossintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto (MINAS GERAIS, 2012, p. 31).

Como se vê, trata-se de uma competência² bastante ampla. E, de modo geral, os

²‘Competência’ é tratada aqui como é definida na mesma Revista Pedagógica, da SEE/MG: “um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada **habilidade** entendida como um ‘saber fazer’” (MINAS GERAIS, 2012, p. 16-17).

resultados dos alunos da referida escola não se apresentam satisfatórios quanto a essa competência, o que se pode comprovar pela análise dos resultados de questões de provas do PROEB aplicadas aos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, resultados esses que são analisados pela SEE/MG a partir de uma Escala de Proficiência, em que o nível “Recomendado” é o resultado atingido a partir de 275 pontos, nos 500 medidos pela Escala, e o “Baixo”, abaixo de 200 pontos. Entre 200 e 275 pontos da escala estão, portanto, alunos em nível “Intermediário”.

No nível “Recomendado”, explica a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2012), enquadram-se os estudantes que revelam uma competência de leitura avançada, demonstrando maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias e a capacidade de realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários, interpretar textos de linguagem mista, reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia, distinguir a informação principal das secundárias, recuperar informações por meio do uso de pronomes relativos, entre outras habilidades.

Em 2012, se apenas 42,4% dos alunos das turmas de 9º ano da escola demonstraram estar nesse padrão, em 2013 esse percentual caiu ainda mais, ficando apenas em 35,7 %. Nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, os índices não são mais animadores, com 37,7 % e 39,4%, em 2012 e 2013, respectivamente, sendo que, em ambos os níveis de escolaridade, a maioria dos estudantes demonstrou estar ainda no nível “Intermediário”. E, para melhor entender a gravidade de tais dados, convém ressaltar que esses baixos índices alcançados pela escola, em relação aos resultados dos alunos do Ensino Médio, ainda se apresentam superiores às médias regionais e estaduais, nos dois anos citados.

Vale ressaltar que, embora os resultados de cada escola sejam expostos em termos de médias, é possível analisar o desempenho dos alunos em algumas questões, o que nos permitiu perceber a necessidade de aprofundar, além de outros tópicos, o trabalho com e sobre o processo inferencial.

Também nas avaliações regularmente aplicadas em sala de aula, podemos perceber que, em questões que exigem a produção de inferências, muitas vezes os alunos respondem baseando-se estritamente nas informações explícitas no texto, ou demonstram dificuldade em explicar a origem das inferências que fazem, ou as querem sustentar fundamentando-se unicamente nas suas experiências pessoais, tratando-as subjetivamente. Daí as queixas bastante comuns por parte dos professores de que “o aluno não sabe fazer inferências”, conquanto em tais afirmações pese a subjetividade da generalização.

Foi do incômodo provocado por tal generalização, muito comumente ouvida entre professores, que surgiu a proposta da presente pesquisa. Partimos das hipóteses de que uma das dificuldades dos alunos na compreensão do texto está relacionada ao seu desconhecimento sobre o papel fundamental que o leitor desempenha no processo de construção de sentido do texto, do ponto de vista sociocognitivo e interacional; também que a compreensão textual e, em especial, a habilidade de fazer inferências podem ser ensinadas através de estratégias desenvolvidas consciente e sistematicamente em sala de aula e, ainda, que a ‘pausa protocolada’ é uma estratégia de leitura que pode auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade.

O trabalho consistiu em uma Proposta de Intervenção Pedagógica, desenvolvida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, na já citada escola da rede estadual mineira onde trabalhamos, cujo objetivo principal foi auxiliar os alunos a desenvolver a habilidade de fazer inferências, tornando-se mais conscientes das funções cognitivas, metacognitivas e semânticas envolvidas no processo interacional de construção do sentido do texto. Com esse propósito, escolhemos utilizar a estratégia³ de leitura chamada ‘pausa protocolada’, a fim de determinar as contribuições que tal recurso pode oferecer, principalmente a leitores pouco experientes.

Objetivando trazer um maior entendimento sobre os fatores que compõem o complexo processo da compreensão textual, na abordagem teórica discutimos os tópicos leitura e compreensão textual, segundo a visão da psicologia cognitiva da leitura e da psicolinguística. Começando pela conceituação de leitura, abordamos aspectos do complexo processo de compreensão do texto escrito, com ênfase nas inferências, foco do nosso estudo. Tendo em vista que texto e leitura foram abordados pelo enfoque sociointeracionista, que prevê a interação entre autor, texto e leitor para que a compreensão se efetive, considerações a respeito da imprescindível intervenção pedagógica do professor no ensino da leitura, e da ‘pausa protocolada’ como estratégia a ser utilizada para esse fim também compõem a nossa análise.

Nessa revisão da literatura, para tratar da leitura e da compreensão textual pela perspectiva sociointerativa, foram abordados autores como Bakhtin (2006), Eco (2000, 2004), Kleiman (2002, 2004, 2013), Marcuschi (2008), Koch (2013), Koch & Elias (2013); sobre as inferências, buscamos apoio em Eco (2004), Marcuschi (2008), Coscarelli (1996, 2002, 2003), Dell’Isola (2001) e, no que se refere à estratégia da ‘pausa protocolada’, além dessas

³ Adotamos o termo ‘estratégia’ de leitura, seguindo Solé (1998); Dell’Isola (2001) a nomeia ‘técnica’ de leitura.

duas últimas autoras, referendamo-nos também em Solé (2008). Tais estudos compõem o segundo capítulo deste trabalho.

Antes, porém, no capítulo I, procuramos melhor contextualizá-lo; nesse sentido, aprofundamos nossa justificativa para a escolha do tema – a compreensão do texto escrito, para o recorte feito – o processo inferencial e em relação à estratégia adotada – a ‘pausa protocolada’ na leitura; elencamos os objetivos que direcionam o nosso trabalho; fazemos algumas considerações metodológicas, a fim de explicitar o percurso que seguimos – local e participantes da pesquisa, os textos escolhidos, o método utilizado - e também relatamos outros experimentos focando o processo inferencial na leitura, nos quais encontramos inspiração; e, por fim, determinamos os resultados que desejamos alcançar.

A Proposta de Intervenção Pedagógica, com o relato sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, o desempenho dos alunos e os resultados obtidos, constam do terceiro capítulo. Nele, explicamos como procedemos em cada aula e a participação dos alunos nas atividades propostas.

Por último, nas nossas considerações finais, ao mesmo tempo em que retomamos o ponto de vista teórico que embasou nossos estudos e práticas, avaliamos a contribuição do nosso trabalho quanto a sua aplicação no cotidiano escolar, de forma a subsidiar o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa.

Torna-se importante destacar que esta pesquisa, cuja pretensão é de ser uma pequena contribuição ao trabalho com e sobre o processo inferencial na leitura do texto escrito, em sala de aula, é fruto da primeira turma do PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras), curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, oferecido em rede nacional pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e coordenado pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), que conta com a participação de 39 instituições de ensino superior públicas, como a Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros). O Programa, que teve início em agosto de 2013, com duração prevista de dois anos, tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa em todo o território nacional.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 Justificativa

Refletindo sobre as possíveis causas para as dificuldades de compreensão textual apresentadas pelos alunos brasileiros de modo geral, e da E.E. Levi Dures Peres, de Montes Claros/MG, em particular, concluímos que são vários os fatores que contribuem para os resultados apresentados, entre eles o fato de que a escola pouco tem contribuído para o desenvolvimento da habilidade de compreensão do texto. E não contribui, entre outros motivos, porque a conhece pouco, assim como conhece pouco sobre a forma como essa habilidade pode ser desenvolvida no indivíduo.

Dessa maneira fica claro que refletir sobre o ensino da leitura, da compreensão, de como se dá seu processamento pelo leitor, sobre o papel que escola, aluno e professor desempenham nesse processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental, se quisermos melhorar esse quadro. E, como pesquisas indicam que há estratégias de ensino que podem favorecer a compreensão do texto, propusemo-nos testar uma delas – a *pausa protocolada* - e analisar os resultados de sua aplicação para o desenvolvimento das habilidades de fazer inferências, foco de nosso estudo.

Sabemos que é tarefa do professor preparar o aluno para tornar-se um leitor consciente, crítico, capaz de assimilar plenamente o significado dos textos com que se depara. Para tanto, ambos precisam entender a leitura a partir de uma abordagem sociointeracionista, ou seja, como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos, que demanda do leitor, além da decodificação, a compreensão e a crítica daquilo que lê.

Com efeito, de acordo com essa concepção, os sentidos do texto não estão prontos. Dependem dos conhecimentos do leitor, de seus objetivos de leitura, da sua capacidade de relacionar o que sabe ao que encontra no texto, das características do texto. Ou seja, são resultados de uma atividade sociocognitiva, que se constrói na interação entre sujeitos, via texto.

Trabalhar com leitura, compreensão e inferência, de modo que o aluno entenda seu papel no processo e o assuma, de forma a colaborar para que a aprendizagem aconteça e ele seja capaz de comportar-se crítica e autonomamente diante de qualquer texto, torna-se, pois, fundamental, sendo este o objetivo da nossa Proposta de Intervenção, que pretende, através da estratégia da ‘pausa protocolada’ na leitura, contribuir para que os alunos desenvolvam sua habilidade de fazer inferências.

Tal Proposta de Intervenção se justifica pela necessidade de se estimular os alunos de todas as idades e séries, no decorrer mesmo do ato da leitura, a compreender e refletir sobre o que foi lido. Justifica-se também pela utilidade de se descobrir em que medida a ‘pausa protocolada’ é uma atividade eficaz no aprofundamento da capacidade de leitura de alunos que demonstram dificuldades na compreensão textual, levando-os a ativar e utilizar os conhecimentos que já possuem, ou seja, os chamados ‘conhecimentos prévios’.

Por envolver a produção de inferências, a pausa ou leitura protocolada torna-se uma tarefa interessante e que pode contribuir para monitorar a compreensão textual do aluno com baixo desempenho em leitura, porque aguça a sua curiosidade e o leva à análise do texto durante o próprio ato de ler. Consiste em o professor fazer a leitura do texto por partes, estabelecendo interrupções estratégicas, durante as quais dirige várias perguntas aos alunos, com o objetivo de que estes façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazê-las, o aluno precisa ter entendido o que foi lido, e fazer conjecturas a respeito do que pode vir a acontecer. Conforme se avança no texto, mais informações devem ser evocadas e levadas em consideração, devendo o aluno, então, fazer previsões e checar a adequação dessas previsões com o que já é sabido do texto.

Há, neste tipo de atividade, algumas perguntas que não podem deixar de ser feitas, porque mantêm o interesse dos alunos ao longo da leitura, promovem a ativação de seus conhecimentos prévios e os ajudam a monitorar sua compreensão do texto, tornando, assim, mais consciente o processo de interpretação, nesse processo de integrar o próprio saber às informações presentes no texto. Segundo Coscarelli (1996), são perguntas como: *Que informação do texto lhe permite fazer essa previsão? ou Em que dicas do texto você está se baseando?*

Podendo ser feita utilizando-se gêneros textuais diversos - narrativas, receita de bolo, piadas e outros – a ‘pausa protocolada’ pode ser empregada, também, para mostrar aos alunos que os propósitos comunicativos dos diversos gêneros textuais passam por uma estrutura até certo ponto padronizada, portanto assimilável. O aluno perceberá que cada gênero segue um padrão estrutural, temático, estilístico, previamente determinados (por exemplo, numa receita culinária temos primeiro os ingredientes, em seguida o modo de fazer e, só então, o rendimento em porções).

Saber que essa estrutura de composição acima referida para a receita (além da temática, do estilo da linguagem...) existe pode contribuir, de maneira positiva, para que os alunos, tanto quando estiverem lendo quanto durante sua produção de textos, possam criar expectativas do que esperam encontrar ou desejam que seus leitores encontrem em cada

segmento do texto. No entanto, por se ajustarem melhor aos nossos interesses, as narrativas em forma de conto e crônicas foram os gêneros textuais explorados no desenvolvimento das atividades aqui propostas.

1.2 Hipóteses

No desenvolvimento do nosso trabalho, partimos das seguintes hipóteses:

- uma das dificuldades dos alunos na compreensão do texto está relacionada à falta de conhecimento sobre esse processo cognitivo que é a leitura e os componentes nele envolvidos, tanto por parte da escola quanto por parte dos alunos;
- a compreensão textual e, em especial, a habilidade em fazer inferências podem ser ensinadas por meio de estratégias desenvolvidas consciente e sistematicamente em sala de aula;
- a ‘pausa protocolada’ é uma estratégia de leitura que pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade em fazer inferências.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral:

- auxiliar alunos de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Levi Durães Peres, de Montes Claros/MG, a desenvolver a habilidade em fazer inferências, tornando-se mais conscientes das funções cognitivas, metacognitivas e semânticas envolvidas no processo interacional de construção de sentido do texto.

1.3.2 Objetivos específicos:

- utilizar a ‘pausa protocolada’ como estratégia para desenvolver a habilidade em fazer inferências, determinando as contribuições que tal recurso pode trazer, principalmente a leitores pouco experientes;

- intervir no processo de ensino-aprendizagem da leitura e compreensão do texto escrito, de forma a propiciar condições para que os alunos desenvolvam a percepção de que produção de sentidos pressupõe relações interativas entre autor e leitor, via texto;
- contribuir para que os professores de Língua Portuguesa adquiram maior embasamento teórico e prático para desempenhar seu papel de mediadores no ensino da leitura e da compreensão textual, utilizando como estratégia a ‘pausa protocolada’.

1.4 Considerações metodológicas

O problema de ensino-aprendizagem exposto foi o elemento motivador para o desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula, objetivando contribuir para que os alunos desenvolvam a habilidade de compreensão textual e, mais especificamente, em fazer inferências, empregando como estratégia a chamada ‘pausa protocolada’ na leitura. Para tanto, baseamo-nos em experiências educacionais sobre o mesmo tema, ou seja, o processo inferencial na compreensão do texto escrito, desenvolvidas por Dell’Isola (2001), Spinillo (2008) e Yacalos (2012), sendo que estas últimas seguiram experimentos relatados em Yuill & Oakhill (1991), cujas intervenções foram aplicadas, individualmente, em situações experimentais controladas.

Para saber se tais intervenções poderiam ser realizadas com o conjunto dos alunos, em sala de aula, Spinillo (2008) se propôs desenvolver um estudo em uma escola pública de Recife/PE, com o mesmo objetivo, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de compreensão do texto escrito, tendo como foco específico o processo inferencial.

Assim, 44 alunos da 4ª série (hoje 5º ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Recife foram igualmente divididas em um Grupo Experimental e em um Grupo Controle⁴. Às crianças do GE foram aplicadas 12 sessões de atividades variadas, com textos sempre por escrito, em que eram levados a relacionar informações textuais com seu conhecimento de mundo e integrar as informações mencionadas no texto, sendo as únicas que,

4 De acordo com Almeida & Freire (1997), em *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, o grupo controle difere do grupo experimental unicamente pela ausência da intervenção, sendo equivalente, do ponto de vista da amostragem, ao grupo experimental. Ambos são testados antes e depois de uma intervenção, que apenas o grupo experimental sofre e, deste modo, é possível determinar a sua influência.

comparadas àquelas do GC, melhoraram a compreensão de textos do pré para o pós-teste, de acordo com a pesquisadora.

Segundo ela, a intervenção teve efeito bastante positivo sobre a compreensão, tanto em relação a uma compreensão mais global do texto, como em termos mais específicos, como a capacidade de identificar as principais ideias nele veiculadas, além do avanço dos alunos na capacidade de estabelecer e explicar as bases de suas inferências (informações intra e extratextuais).

A partir dessa experiência, Yacalos (2012) desenvolveu trabalho semelhante em São Paulo/SP, objetivando descobrir os efeitos que um treino nas habilidades de fazer inferências surtiria em crianças com baixo desempenho em compreensão de textos. Selecionou crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual da cidade de São Paulo, às quais aplicou uma tarefa de sondagem e decodificação, eliminando da amostra aquelas que ainda não sabiam decodificar; às demais aplicou uma prova e comprovou sua dificuldade de compreensão, sobretudo em relação ao estabelecimento de inferências, embora não apresentassem dificuldades na decodificação (como demonstram as avaliações sistêmicas).

Divididas em Grupo Controle (GC) e Grupo Experimental (GE), as crianças do GE receberam um procedimento de intervenção, em doze sessões coletivas, com diferentes atividades para desenvolver a habilidade de estabelecer inferências, sendo os alunos orientados, a partir de estratégias metacognitivas, a refletir sobre os textos e procurar pistas que levassem a inferências.

Ao final, aplicado o pós-teste, a pesquisadora concluiu que o GE melhorou significativamente o seu desempenho, enquanto o GC permaneceu com desempenho semelhante ao do teste inicial, o que comprovou a eficácia dos procedimentos de treino em fazer inferências na compreensão de textos e evidenciou a relação direta entre essas habilidades. Tais resultados comprovaram, segundo ela, que a habilidade de compreensão textual não apenas pode, como de fato deve, ser objeto de ensino nas escolas brasileiras.

Assim, também nós nos propusemos realizar uma intervenção sobre o assunto em nossa sala de aula, adotando, para tal, a estratégia da ‘pausa protocolada’ na leitura, a partir de textos narrativos, trabalho inspirado em Dell’Isola (2001), professora e pesquisadora da Faculdade de Letras da UFMG, que desenvolveu pesquisa com alunos de duas escolas de Belo Horizonte/MG, utilizando-se dessa estratégia de leitura, por ela nomeada ‘técnica’ de leitura.

Partindo da constatação de que seus alunos, de diferentes classes sociais (mas inseridos em uma mesma turma escolar por contingências do momento) produziam leituras

diversificadas diante de um único texto, a pesquisadora se propôs analisar que diferentes leituras eram essas e o que as determinava, levantando a hipótese da interferência de fatores socioculturais na interpretação textual.

Em um trabalho bastante elogiado, tanto por Magda Soares quanto por Marcuschi, autores do prefácio e da apresentação, respectivamente, da 1ª edição do seu livro - fruto da pesquisa -, Dell'Isola (2001) aborda o tema leitura, pelo aspecto de sua produção, ponto de partida para aprofundar a discussão sobre o 'processo inferencial', foco de seu trabalho.

Como o recorte era investigar em que o nível sociocultural dos sujeitos interfere nas inferências e avaliações que fazem a partir da leitura, selecionou alunos de classe alta e classe baixa, do Ensino Fundamental e, como procedimento, aplicou a 'pausa protocolada' na leitura, em entrevistas individuais, utilizando-se de textos narrativos do gênero crônica, meticulosamente escolhidos, entre outros critérios, por abordarem o problema da desigualdade social como resultado das estruturas discriminatórias que constituem a sociedade.

A conclusão da pesquisadora foi de que o contexto sociocultural marca a concepção de mundo do indivíduo, interferindo, portanto, na sua compreensão do texto, condicionando sua leitura ao saber adquirido e vivenciado como membro de uma determinada comunidade ou unidade social. Constatação que, segundo ela, chama a atenção para o fato da diversidade de leituras possíveis de um único texto e alerta a escola sobre a necessidade de se tomar um posicionamento de não discriminação (sob o estigma do 'certo' ou 'errado'), diante das diferentes leituras produzidas por seus alunos, uma vez que podem estar relacionadas a suas diferentes experiências de vida, e ser consequências de suas diferentes e, por vezes, divergentes posições sociais.

No nosso caso, os participantes do estudo foram alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, da E.E. Levi Durães Peres, de Montes Claros/MG. Com idade entre 11 e 12 anos, somam 36 alunos, sendo que todos passaram pelas atividades de intervenção, uma vez que estas foram desenvolvidas em situação cotidiana de sala de aula. Sobre a escola e os participantes, trataremos com mais detalhes no item "Local e participantes", à frente.

A Proposta de Intervenção propriamente dita consistiria em 10 (dez) sessões de leitura com paradas previamente marcadas, as chamadas 'pausas protocoladas', mas, por dificuldades contextuais (infraestrutura), foram mescladas com três sessões de 'leitura compartilhada'⁵.

5 Ao contrário da 'pausa protocolada', em que os alunos têm acesso ao texto por partes, na 'leitura compartilhada' todos o têm completo em mãos, para uma leitura silenciosa ou em voz alta, com as devidas intervenções do professor ou outro moderador (SOLÉ, 1998).

Antes, porém, começamos pela apresentação dos baixos índices alcançados pelos estudantes brasileiros em avaliações que tratam da leitura e compreensão textual (PISA, ENEM), assim como das dificuldades dos alunos da escola de modo geral (SIMAVE) e, mais especificamente, deles próprios. Em aulas seguintes, procuramos abordar sucintamente o conceito de texto, leitura, compreensão textual e inferência, sempre ressaltando o aspecto interativo do processo de construção de sentidos do texto; revisamos conhecimentos sobre gêneros e tipologias textuais; texto literário e não literário; e crônica e conto, conceitos já desenvolvidos na série anterior, conforme pudemos nos certificar.

Após esse percurso, foi-lhes aplicado um teste, por escrito, a partir de um texto narrativo, do gênero conto, com questões de cunho predominantemente inferencial, cujas respostas procuraram estabelecer, também, a partir de perguntas complementares, se os alunos eram capazes de informar a base geradora das inferências feitas, ou seja, se tinham bases textuais para produzir a informação dada na resposta.

As perguntas inferenciais foram classificadas de acordo com os critérios de “Não respondeu”, “Não adequada” e “Adequada”, sendo depois classificadas as perguntas complementares, a partir dos critérios de “Não localizada/vaga/inadequada” e “Localização adequada”, sendo que estas serviram apenas para verificar se a inferência fora feita adequadamente, sendo considerada assim, no caso de a sua base geradora ter sido informada corretamente.

Todos fizeram o teste inicial e, após as sessões de ‘pausa protocolada’, também o teste final. Da amostra comparativa, porém, dois alunos foram excluídos: 01, por estar ausente no dia do pós-teste e 01, por apresentar comprometimento no desempenho escolar, em decorrência de ser portador de baixa visão.

As sessões com desenvolvimento da estratégia da ‘pausa protocolada’ na leitura ocorreram a partir dos gêneros textuais conto e crônica, com perguntas orais de cunho objetivo, inferencial e avaliativo sobre os textos⁶, os quais foram apresentados, por partes (em *slides*, cartazes ou folhas impressas), sempre por escrito, para facilitar sua leitura e análise pelos alunos. Aconteceram em 07 sessões, sempre de 02 horários consecutivos (o tempo escolar é dividido em horários de 50 minutos cada, sendo que utilizávamos cerca de 70 minutos), uma ou duas vezes por semana, normalmente no horário das aulas de Português, mas contando, também, com a gentileza de colegas de outras disciplinas; as três sessões de ‘leitura compartilhada’ foram desenvolvidas em aproximadamente 60 minutos cada, com

⁶ Como em Dell’Isola (2001).

textos escolhidos para apresentação em ‘pausa protocolada’ e adaptados para a nova estratégia de leitura, com exceção de um (“As formigas”, de Luiz Vilela).

Finalizadas as dez sessões, aplicamos o teste final, novamente a todos os alunos, como já dissemos, por escrito, com texto narrativo também do gênero conto, e questões novamente de cunho inferencial, com as complementares para validar as inferências feitas. O objetivo foi verificar se houvera progresso dos alunos em relação ao próprio teste inicial, analisando, portanto, se, ou em que medida, a intervenção pôde auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades analisadas, isto é, de fazer inferências adequadas e, portanto, ler compreensivamente.

A leitura, tanto no teste inicial quanto no final, foi feita silenciosamente, sem interferência nossa, esta acontecendo apenas quando solicitada por algum aluno, e de forma a tentar não influenciar na sua compreensão. No decorrer das provas e ao fim delas, fomos registrando as observações dos alunos quanto a suas dificuldades em relação ao texto, ao não entendimento de questões e outros aspectos atitudinais, relativos ao processo avaliativo.

As respostas foram analisadas, computadas e comparadas, tentando-se perceber o possível percurso seguido pelo aluno para construir a resposta, sendo ela considerada adequada ou não; a análise comparativa dos dois testes, somada aos nossos registros durante as sessões de leitura, compõem o nosso relato, em que procuramos avaliar se, ou em que medida, a estratégia da ‘pausa protocolada’ trouxe contribuições para os estudos em questão.

Quanto às adaptações que fizemos em relação às pesquisas citadas, ou àquilo que nos difere delas, podemos registrar:

- Dell’Isola (2001): O objetivo era determinar a importância dos conhecimentos prévios do leitor na compreensão do texto escrito, bem como a interferência do contexto sociocultural no processo inferencial. Aplicou pré-testes e testes, individualmente, a alunos de 5ª e de 7ª série (hoje 6º e 8º anos), de duas diferentes escolas, representativas de classes sociais distintas (daí as idades diferirem, mesmo os alunos sendo da mesma série: 10 e 11 anos/12 e 13 anos, para alunos de 6º ano; 13 anos/entre 14 e 16 anos, para os do 8º ano), com textos apresentados em ‘pausa protocolada’, atividades que foram gravadas e posteriormente transcritas.
- Spinillo (2008) e Yacalos (2012): Ambas dividem os alunos em Grupo Controle e Grupo de Intervenção, o que não fizemos, a fim de analisarmos a aplicação das atividades com o conjunto de alunos, assim como seria feito rotineiramente pelo

professor; Spinillo (2008), que trabalhou com alunos cuja idade média era 10 anos e 9 meses, da 5ª série do EF (hoje 6º ano), além do foco nas habilidades de fazer inferências, também tratou de estratégias de monitoramento, usando atividades diferenciadas. Yacalos (2012), que, assim como nós, manteve o foco na habilidade de fazer inferências, adaptou as atividades de Spinillo (2008) e as aplicou a alunos do 4º ano (hoje 5º), que tinham idade média de 9 anos. Foi a própria Yacalos (2012) que aplicou as intervenções, por não dispor de tempo para preparar a professora da turma para que as realizasse, ao contrário de Spinillo (2008), que o fez. Ambas as pesquisadoras são da área da Psicologia da Educação.

Em relação a sua classificação quanto aos procedimentos adotados, esta pesquisa enquadra-se nos parâmetros da *pesquisa-ação* (GIL, 2002; THIOLENT, 2011), uma vez que procuramos, a partir do diagnóstico de um problema real no contexto escolar, encontrar alternativas para solucioná-lo e, investigando e agindo, pudemos interferir na nossa prática cotidiana, com o intuito de aprimorá-la. De fato, envolvida no fazer diário, e em estreita relação com os participantes, nós nos valemos de etapas determinadas pelo rigor metodológico, para refletir e estudar sobre o problema detectado e, assim, propor ações que lhe representassem soluções.

Os apontamentos sobre o comportamento, atitudes e desempenho dos participantes no processo, resultantes, positiva ou negativamente, das ações propostas, a classificam, por sua *natureza*, como *aplicada* e, quanto aos *objetivos*, como *explicativa*, que se valeu do caráter exploratório e descritivo que podem compô-la, para analisar um problema de ensino-aprendizagem, empiricamente detectado em alunos da escola em que atuamos como professora, sendo que as ações, objetivando solucioná-lo, foram desenvolvidas durante nossas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, construímos uma reflexão teórica sobre os fenômenos analisados e descritos, a partir de uma investigação bibliográfica, que fundamenta tal análise.

Segundo outro critério, o *modo de abordagem*, a pesquisa pode ser classificada como de caráter *quali-quantitativo*, enfoque que prevê o detalhamento de todo o processo desenvolvido na realização do trabalho, contando com a nossa percepção para captar o que for mais relevante nos dados e informações colhidos, para, então, interpretá-los, fundamentando-nos na pesquisa bibliográfica realizada (GIL, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

1. 4.1 Local e participantes

Como já referendamos, este trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Levi Durães Peres, instituição da rede estadual mineira, localizada em um bairro periférico da cidade de Montes Claros/MG. A escola atende por volta de mil e novecentos alunos, oriundos de cerca de vinte bairros da região onde está localizada. Alunos de diferentes perfis e classes sociais, sendo a maioria proveniente de famílias de baixa renda, não contando com uma assistência familiar satisfatória, no que se refere às atividades escolares; cursam, na escola, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, distribuídos em três turnos.

“Baseando-se na construção de uma escola verdadeiramente comprometida com o processo de ensino-aprendizagem e a formação do cidadão, a escola desenvolve ações e projetos que privilegiam a construção do conhecimento através de atividades diversificadas que envolvem temas significativos para o educando.

A Escola Estadual Levi Durães Peres assume o desafio de reconstruir a excelência da educação pública, tentando superar suas dificuldades, buscando meios de garantir a qualidade de ensino através das ações propostas no Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional, construído com a participação de toda Comunidade Escolar”⁷.

A escola obtém bons resultados no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB, que avalia alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), o qual é parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); nos anos de 2011, 2012 e 2013, comparando-se os resultados da região e do estado, principalmente em relação ao Ensino Médio (3º ano), a nota em Português ficou acima da média, ainda que não sejam resultados animadores.

Também em relação ao 9º ano do EF, suas médias superam os resultados regionais e do estado, exceto no ano de 2013, quando ficou dois pontos percentuais abaixo da média estadual (260,8 / 258,7); isso, embora possa representar um percentual pequeno, torna-se significativo, se somado à percepção da queda no próprio desempenho, que vem acontecendo ano a ano, de 2011 a 2013, malgrado os esforços da escola para reverter o quadro. Naturalmente que diversos fatores podem explicar esses consecutivos números negativos, mas um deles não deixa de ser o objeto do nosso estudo: a dificuldade dos alunos em compreender o texto escrito.

Em relação à turma participante da pesquisa, com exceção de um aluno novato, todos

⁷ Fonte: Plano Político-Pedagógico da escola, versão atualizada/Histórico.

estão na escola desde o 6º ano, tendo sido aprovados, em 2014, em todas as disciplinas; suas notas, em Português, somaram entre 70 e 79 pontos, o que os caracteriza, em princípio, como alunos de rendimento acima da média (sendo esta 60). Nenhum deles está cursando o 7º ano em regime de progressão parcial⁸. Do total de 36 alunos da turma, 21 são meninas (cerca de 60%); 28 deles têm 12 anos e os demais, 11. Todos participaram das sessões de intervenção, motivo pelo qual aparecem nas nossas considerações, embora nem todos componham a amostra para análise do teste escrito.

1.4.2 Os textos escolhidos

Como já dissemos, as sessões de ‘pausa protocolada’ foram desenvolvidas a partir de textos narrativos, dos gêneros conto e crônica (à exceção de um fragmento de romance), relativamente longos (exceto o primeiro, “Sofia”, curto fragmento de conto), escolhidos por apresentarem, na sua construção, um viés humorístico, o rompimento com o esperado e/ou finais inusitados, permitindo a exploração de um certo suspense. Segundo Coscarelli (1996, p. 8), para chegar ao inusitado, o aluno precisa “passar antes pelo previsível e depois fazer a inversão”, sendo seu trabalho dobrado, porém mais instigante e desafiador”. Há exemplos de textos, porém, mais reflexivos, como “As formigas” e “O afogado”, ambos analisados em ‘leitura compartilhada’.

Todos foram recolhidos em coleções variadas de livros didáticos, dirigidos ao ensino fundamental II, de nosso acervo pessoal, ou em blogs, na internet. Nosso objetivo foi demonstrar que tais atividades podem ser preparadas a partir de fontes acessíveis a nós, professores, embora nos demandem um certo tempo e cuidado, tanto para a seleção adequada dos textos quanto para a sua adaptação a quaisquer que sejam as estratégias de leitura escolhidas.

Quisemos contribuir com atividades organizadas a partir de textos ainda pouco utilizados para esse fim, uma vez que há textos já bastante conhecidos por se prestarem bem a essa estratégia de leitura. Trouxemos, então, um fragmento do conto “Sofia”, do mineiro Luiz Vilela; desse autor, também, foi o conto “As formigas”.

⁸ “A progressão parcial (...) é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas”, podendo beneficiar-se, e seguir para a série seguinte, o aluno que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente em até 3 (três) Componentes (Cf. artigos 74 e 75 da Resolução SEE/MG 2197/12).

Do gaúcho Moacyr Scliar, utilizamos a crônica “Tormento não tem idade”; analisamos “O afogado”, de Rubem Braga, também em ‘leitura compartilhada’; um fragmento de “Encontro à meia-noite”, da paulistana Liliana Iacocca; de Luís Fernando Veríssimo, a terceira ‘leitura compartilhada’, a crônica “Minhas férias”; “Piscina” e “O homem da favela”, crônica e conto, respectivamente, dos mineiros Fernando Sabino e Manoel Lobato, o primeiro recolhido em Dell’Isolla (2001); e, finalmente, duas crônicas do desconhecido Juliano Martinz, casualmente encontradas e recolhidas no blog do autor, intitulado “Corrosiva”, no tópico “Crônicas engraçadas”: “Praia, maldita praia” e “Primeiro encontro”.

Para os testes, um aplicado antes das sessões, e outro, depois, usamos textos não muito curtos, de forma a não fugir às características daqueles com que os alunos se deparam no seu dia a dia, com grau de dificuldade, acreditamos, compatível com sua idade e série, que permitissem questionamentos variados com vistas à produção de inferências sobre personagens, relação título/conteúdo, contexto espaço-temporal e outras.

No teste inicial, exploramos “Tentação”, conto de Clarice Lispector. Foi recolhido em um blog, de nome bastante sugestivo, o “Texto em movimento”, de uma professora especialista em Técnicas Gramaticais e Textuais, que o indicava a turmas de 7º e 8º ano, com atividades próprias para trabalhar a habilidade de fazer inferências. Procedemos a algumas adaptações, acrescentando ou retirando questões, de acordo com nossos objetivos de analisar a compreensão textual dos alunos, e sua habilidade em produzir inferências a partir do texto narrativo escrito, sem nossa mediação.

No teste final, um fragmento do conto “A casa ilhada”, do amazonense Milton Hatoum, bastante diferente, em relação ao primeiro, em termos de temática e construção, o que não consideramos como um empecilho aos nossos objetivos; apesar de o dispositivo fonte ser um volume destinado a alunos do Ensino Médio, as questões para interpretação foram elaboradas, segundo acreditamos, de forma a atender a alunos do Ensino Fundamental, com o perfil da turma em questão.

Como no teste inicial, as questões versaram sobre personagens, relação título/conteúdo, contexto espaço-temporal e outras, referentes à construção do texto narrativo, sempre procurando verificar a compreensão do aluno, a partir das hipóteses levantadas, das inferências feitas e das justificativas para estas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A leitura

A leitura é uma atividade a que podemos recorrer com objetivos vários: obter informações, seguir instruções, participar algo a uma plateia, entreter, etc. São alguns poucos exemplos para que se possa perceber quão necessário e importante é refletir sobre seu ensino e aprendizagem na escola

O termo leitura carrega diversos sentidos, que variam segundo a abordagem que ela recebe. Depende também do que está sendo lido e da motivação do leitor para fazer aquela determinada leitura, e traz “consequências”, como o aumento da memória e do conhecimento específico (SMITH, 1989). Entendida como uma atividade cognitiva, intelectualmente estimulante, tem a capacidade de tornar o indivíduo mais apto a construir, de forma autônoma e contínua, o próprio saber ao longo da vida.

Trata-se de uma atividade em que o leitor precisa empenhar-se ativamente, de maneira a mobilizar, em um nível consciente, os seus conhecimentos, e a utilizar-se de estratégias de leitura que possam auxiliá-lo no processo de conferir sentido àquilo que lê, sempre a partir da concepção de compreensão textual como atividade colaborativa, como nos diz Koch (2013, p.30), para quem “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. E, numa comparação sem equivalentes para mostrar a importância dessa construção interativa do sentido do texto, essa autora explica que, da mesma forma que de um iceberg apenas uma pequena parte fica à superfície, também o texto mantém uma imensa área subjacente, fazendo-se necessário que o leitor, para alcançá-la, ative vários sistemas de conhecimento e de estratégias cognitivas e interacionais.

Nesse sentido é que leitura, compreensão e interpretação textuais precisam ser entendidas como uma prática a ser ensinada, e da qual o indivíduo precisa apropriar-se, como parte de seu desenvolvimento e inserção social. Nesse processo, a mediação do professor torna-se fundamental, uma vez que, nesse jogo interativo da produção de sentido, em que autor e leitor se encontram, via texto, os alunos devem ser conduzidos de forma a assumir o seu papel ativo no processo.

Devem entender que a ação de compreender textos abrange fatores linguísticos (aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e habilidade de decodificação do leitor) e cognitivos (que envolvem a memória de trabalho, o monitoramento e o estabelecimento de inferências) e que são vários, e por vezes complexos, os conhecimentos necessários a esse processamento

cognitivo, que não acontece sem as atividades inferenciais, as quais, de acordo com Koch (2013, p. 28), “constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação”.

Cabe ao professor a tarefa de desenvolver nos alunos a atitude de pensar sobre tais fatores e ensinar estratégias de leitura que lhes possibilitem dar-se conta dos mecanismos necessários à compreensão e interpretação de textos, a fim de que descubram, por si próprios, quais delas podem melhor auxiliá-los no desvendamento dos implícitos neles presentes.

Essa tarefa constitui, na verdade, um grande desafio, por isso aluno e professor devem engajar todos os esforços para que os conhecimentos necessários ao processamento textual – os conhecimentos prévios, o levantamento de hipóteses, a visão de mundo – sejam, de fato, ativados e partilhados. São sistemas de conhecimento sem os quais a leitura compreensiva não acontece, o que nos leva ao seu estudo e apresentação, a seguir.

2.1.1 A leitura: aspectos cognitivos

Entender que a leitura é uma atividade que pode ser ensinada na escola tem como base a existência de modelos já bem definidos na Psicologia Cognitiva, surgidos a partir das muitas investigações das últimas décadas, centradas na análise das operações cognitivas presentes na atividade de ler e compreender. Tais modelos, que explicitam como processamos as informações, referem-se àquilo que os psicólogos chamam de “estrutura cognitiva”, termo bastante apropriado, de acordo com Smith (1988, p.22), pois “*cognitivo* significa *conhecimento* e *estrutura* implica *organização*, e isto é o que temos em nossa cabeça, uma organização do conhecimento”.

São modelos que “lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 2013, p.45). Envolve desde o reconhecimento das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória, e articulam aspectos socioculturais da leitura, uma “atividade intelectual que começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de interpretá-lo”.

Esse momento inicial da percepção do objeto pelos olhos é individual, cada pessoa reage de uma determinada forma diante dele, porque temos diferentes maneiras de ver as coisas, mas o mecanismo usado para apreendê-lo através dos olhos é o mesmo: todos vemos através de um movimento sacádico, e não linear. Ou seja, a leitura proficiente não acontece

palavra por palavra, mas a partir da fixação dos olhos num lugar do texto para, pulando um trecho (*a sacada*), fixar-se em outro mais adiante.

A distância entre as fixações vai indicar o grau de dificuldade do material que está sendo lido, o que nos permite perceber que é o cérebro que comanda o processo; assim, podemos realizar uma leitura muito rápida ou mais lenta. Outros movimentos oculares durante a leitura também são determinados pela dificuldade do material lido, indicando que o processo de compreensão pode ser controlado, e o leitor experiente o faz, voltando e relendo aquilo que não compreende, enquanto que o leitor iniciante, cuja percepção visual se dá de maneira ainda lenta, irregular e pouco produtiva, lê palavra por palavra, quando não letra por letra, tentando apreender cada nível dessa hierarquia (KLEIMAN, 2013).

A lentidão na leitura levará o aluno a esquecer, quando chegar ao fim da linha, o que estava no início dela. Por isso é importante tornar-se mais eficiente no reconhecimento instantâneo de palavras, estar atento para prever aquelas de possível ocorrência naquele contexto, como, por exemplo, as palavras-chave, que podem ser sugeridas pelo professor e, com isso, ser mais facilmente reconhecidas e focalizadas pelo aluno iniciante.

Compreender o texto é o objetivo de quem lê, mas essa compreensão não acontece de maneira automática; faz-se necessário aprender a ler, e isso envolve, de início, os processos de reconhecimento de palavras e a decodificação; e somente quando esses processos tornam-se automatizados é que acontece uma leitura eficiente, com compreensão.

Essa leitura compreensiva pressupõe a integração de dois modelos básicos de processamento da informação, predominantes nas pesquisas sobre o assunto, o *top down* (ou descendente) e o *bottom-up* (ou ascendente). Trata-se, segundo Kleiman (2013), de duas estratégias mentais que o leitor utiliza, dependendo de suas necessidades e da tarefa que lhe é imposta: através do processamento *descendente* (ou *top-down*), do seu conhecimento de mundo, o leitor chega ao nível de decodificação, enquanto que, pelo *ascendente* (*bottom-up*), a partir de um elemento gráfico qualquer, o leitor é levado a mobilizar outros conhecimentos.

Este último, portanto, é o movimento mais predominantemente utilizado pelo leitor iniciante, cuja leitura é mais linear, acontecendo parte por parte, sem levar em conta os contextos de produção e de recepção do texto, de modo que o sentido do texto vai sendo construído somente a partir dos seus elementos gráficos - letras, sílabas, palavras, frases - à medida que estes vão sendo acessados visualmente.

Podemos dizer que, nessa concepção de leitura, o sentido do texto encontra-se nele próprio, sem a participação interativa do leitor, e são as informações registradas visualmente que, em geral, comandam o raciocínio e as operações cognitivas deste.

Nesse sentido é que a mediação do professor, aqui, pode ser fundamental, pois poderá orientar o aluno, por meio de perguntas sobre o texto, por exemplo, de modo a auxiliá-lo para que seu conhecimento enciclopédico seja efetivamente ativado, facilitando, assim, a compreensão do texto.

Contrapondo-se ao modelo *ascendente* (ou *bottom-up*) de leitura, temos o *top down* (ou *descendente*), modelo defendido por quem entende a leitura não como um processo linear, mas analítico e dedutivo, em que o leitor faz uso intensivo das informações não-visuais, partindo do semântico para o formal.

Nesse modelo de leitura, o leitor está no centro do processo, pois é dele que depende a construção do sentido, que não está pronto, simplesmente à espera de ser encontrado, uma vez que o texto é um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento precisa da disposição do leitor, que nessa tarefa empenhará seu conhecimento de mundo, condição essencial para que a compreensão se efetive.

Mas os processos de compreensão do texto não são completamente *top down* (descendentes), nem completamente *bottom-up* (ascendentes), de forma que esses dois modelos não se excluem. Ao contrário, é característica do leitor maduro usar os dois processos complementarmente, dependendo da complexidade do texto que esteja lendo e das necessidades e objetivos de sua leitura.

Como, durante muito tempo, as teorias sobre a leitura e as práticas de letramento mantiveram o foco no desenvolvimento de habilidades necessárias ao processamento *bottom-up* de leitura, ficando em segundo plano a pesquisa e o ensino sobre as habilidades necessárias para um processamento *top-down* (SMITH, 1989), faz-se necessário, a nosso ver, que busquemos entender melhor os processos cognitivos envolvidos nesse processamento. Entre eles, destacamos aqueles relacionados ao processo inferencial, pois gerar inferências adequadas é, com efeito, uma habilidade fundamental para a compreensão do sentido global do texto.

Ter ciência desses fatos permitirá ao professor elaborar e priorizar atividades que focalizem o sentido do texto, através de perguntas e comentários, por exemplo, para que o aluno iniciante não se prenda demais à sua forma, fonte de suas dificuldades. Tais formulações, por parte do professor, deverão ter como finalidade levar o aluno a perceber o texto a partir de contextos diversos, orientando-o na sua compreensão nos variados níveis de conhecimento (gráficos, linguísticos, pragmáticos, sociais, culturais). E aquilo que conhecemos do assunto, do autor, da época em que o texto foi escrito, os objetivos que

direcionam a nossa leitura, todos são aspectos diretamente ligados a esse reconhecimento, assim como o assunto de que trataremos a seguir: a teoria dos esquemas.

2.1.1.1 A teoria dos esquemas

Nesse processo de entender como acontece a leitura, vale a pena resgatar a *teoria dos esquemas*, que tem relação direta com o modo pelo qual as informações são armazenadas e organizadas na nossa memória, e que Coscarelli (2003, p. 20) nos apresenta como sendo “uma estrutura de dados que representa os conceitos armazenados na memória e contém uma rede de relações que se acredita existirem entre os constituintes de um determinado conceito”, um processo mental que explicaria a maneira como acontece a compreensão e, mais precisamente, a produção de inferências.

Foco de muitas pesquisas na área das Ciências cognitivas, a partir do final da década de 70, a teoria dos esquemas tem como um de seus autores mais representativos Rumelhart (1980), cujas pesquisas Coscarelli (2003) toma como referência para afirmar que, apesar de ter merecido algumas críticas a certas particularidades, essa teoria explica com clareza a organização dos conhecimentos. Seria em forma de estrutura de dados, uma espécie de rede de informações, de maneira que um conhecimento aciona outros relacionados a ele, levando-se em conta o assunto e a situação, favorecendo que a compreensão e, principalmente, o processo inferencial aconteça.

Isso se dá de tal forma que nossa memória armazena o conhecimento em unidades que, além do conhecimento em si, trazem também informações sobre como ele deverá ser usado, sendo que essas unidades significativas representam situações típicas ou eventos que exemplificam determinado conceito, funcionando, portanto, como protótipos, porque, sendo ativado um esquema, outros relacionados a ele também o serão.

Tomemos como exemplo a palavra “**viagem**”: nesse esquema, já temos alguns conceitos armazenados – férias, mala, hotel, avião, trabalho...; esquemas de papéis desempenhadas por certas pessoas – agente de turismo, recepcionista (de hotel) ..., sendo que outros esquemas podem ser abertos a partir do primeiro, como o esquema de “mar”, “liberdade”, “reunião”, etc. Tanto que hoje em dia não seria estranho abrirem-se esquemas como “desvio de bagagem”, “acidente”, “medo”, interligados a esse primeiro.

Trata-se, portanto, de redes ativas, flexíveis e dinâmicas, cuja construção vai acontecendo tanto simultaneamente quanto depois dos estímulos processados, com uns encaixando-se nos outros, recebendo informações novas, de forma a representarem todo o conhecimento

nos mais variados níveis de abstração, numa abrangência superior à das definições.

Assim, “os esquemas que o leitor tem disponíveis para interpretar o mundo formam a base para a sua compreensão” (COSCARELLI, 2003, p.21). Ao promoverem a ligação entre as unidades semânticas do texto, os esquemas selecionados pelo leitor - que os escolhe tendo em vista o contexto e os próprios objetivos de leitura - o ajudarão na construção da coerência textual, fornecendo, também, uma base para a produção de inferências.

Para que um texto seja compreendido, é necessário, portanto, que o leitor tenha o esquema adequado, ou seja, que a informação se enquadre no referencial de conhecimentos que ele possui sobre o assunto, e que os elementos selecionados pelo autor sejam suficientes para acioná-lo. Por isso é preciso ressaltar que a compreensão pode ficar comprometida se o autor não pensar no seu leitor, se não o tiver em mente ao escrever, assim como pode acontecer o contrário, a dificuldade pode se dar caso o leitor não pense no autor, nada saiba sobre ele e seus objetivos, ou seja, pelo desconhecimento, por parte do leitor, das condições de produção do texto.

Além de tudo isso, pode acontecer, também, que a interpretação que se faz de um texto, mesmo que plausível, não seja a pretendida pelo autor, uma vez que, se este não tiver clareza sobre sua intenção comunicativa, a quem vai falar e de que maneira o fará, pode não escolher as pistas que permitirão ao leitor acionar os esquemas pretendidos. É preciso, pois, pensar no leitor (COSCARELLI, 2003).

Entender como funcionam esses esquemas mentais nos ajuda a entender, também, como são produzidas as inferências. Assim, podemos dizer que, quando os interlocutores, no seu contínuo esforço pela busca do significado do texto, tentam conectar a informação apresentada a algum esquema familiar, construir um significado adequado e consistente para esse texto, o esquema relevante para aquela situação será ativado, analisado e informações que o completarão serão inferidas. E é por compartilharem esquemas mentais semelhantes que o leitor é capaz de entender o todo, quando o autor só escreveu uma parte, ou seja, quando há tantos implícitos no texto.

Trataremos a seguir de uma gama de conhecimentos que esse processamento de informações vai exigir do leitor.

2.1.1.2 Conhecimentos necessários à leitura

Koch e Elias (2013) nos falam dos três grandes sistemas de conhecimentos a que o leitor deve recorrer para realizar o processamento textual: o conhecimento linguístico, o

enciclopédico e o interacional. O conhecimento ‘linguístico’ é definido como aquele que abrange o conhecimento gramatical e lexical, sendo que, com base nele, podemos compreender o material linguístico organizado na superfície do texto, assim como os meios coesivos que realizam a remissão ou sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Para exemplificar, Koch e Elias (2013) utilizam-se de uma tirinha que, na construção do elemento humorístico, explora o elemento coesivo “mas”, presente numa placa de trânsito: “Mão única (mas não necessariamente a certa)”, chamando a atenção para o fato de que leituras várias poderão ser realizadas em relação à tirinha, porém esse “mas” será sempre elemento relevante, uma vez que expressa justamente o oposto da ideia pressuposta (a de que, sendo a via de mão única, logicamente deveria ser a certa).

Um outro exemplo trabalhado por Koch e Elias (2013) retrata um texto publicitário sobre uma cachaça pernambucana de nome Pitú [*sic*], no qual se faz uma brincadeira com uma frase básica que iniciantes em inglês aprendem – *The book is on the table* –, trocando-se por “*PITÚ is on the table*”. Elas salientam que tanto as informações presentes no texto quanto aquelas de contribuição do leitor – a percepção da brincadeira com a construção frasal, do emprego de uma língua de prestígio, etc – tornarão a compreensão do texto mais completa, a qual, de qualquer forma, só acontecerá se o leitor conhecer um mínimo do idioma estrangeiro. O conhecimento linguístico é, com efeito, “um componente do conhecimento prévio, sem o qual a compreensão não é possível” (KLEIMAN, 2002, p. 16).

De acordo com Kleiman (2002), é o conhecimento linguístico que faz com que falemos português como falantes nativos. Abrange desde o conhecimento da pronúncia, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua até chegar ao conhecimento sobre o uso da língua. Assim, na leitura de um texto em que partes do mesmo estejam em outra língua, o uso do conhecimento linguístico ficaria comprometido.

O conhecimento ‘enciclopédico’ – ou conhecimento ‘de mundo’ – engloba, segundo nos explica Koch e Elias (2013), o que elas chamam de uma espécie de *thesaurus* mental, isto é, conhecimentos gerais sobre o mundo e envolvendo vivências pessoais, bem como eventos situados no tempo e no espaço, conhecimentos esses que permitem a produção de sentido.

Como exemplo, tomam mais um texto publicitário, desta vez de uma cervejaria, em 2006, época de Copa do Mundo. Há, então, uma alusão à conquista do hexacampeonato, tão esperada pelos brasileiros, representada na frase: “Olé é deixar nossos adversários vendo estrelas. Seis, de preferência” (KOCH e ELIAS, 2013, p.43). Elas explicam que só é capaz de

compreender plenamente o texto quem sabe que o Brasil já foi campeão mundial cinco vezes – o que é representado por cinco estrelas na camisa dos jogadores - e que, na edição seguinte da Copa, para a qual já fora classificado, espera-se que conquiste a sexta vitória.

Quanto ao conhecimento ‘interacional’, as autoras explicam que ele se refere às formas de interação por meio da linguagem, e engloba vários outros conhecimentos, como o “que nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional”; o que “diz respeito à quantidade de informação necessária, numa determinada situação comunicativa, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo de produção do texto”; diz respeito também à seleção, tanto da variante linguística adequada quanto do gênero textual apropriado a essa situação comunicativa, entre outros.

Aqui, podemos dar como exemplo o fato de que dificilmente comentaríamos em sala de aula a presença de um aluno que raramente se ausenta, justamente porque se trata de uma variável previsível, que não envolve o inusitado. Segundo Kleiman (2002, p. 22), é um conhecimento que “permite uma grande economia e seletividade, pois, ao falar ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado”.

Acionando seus conhecimentos de ordem cognitivo-discursiva, o leitor será capaz de levantar hipóteses, validar ou não essas hipóteses, preencher as lacunas que o texto apresenta... ou seja, participar ativamente da construção do seu sentido, daí o caráter interativo do processo de compreensão.

No momento da leitura, faz-se necessário, portanto, dispor de uma gama de conhecimentos, sem os quais não se dará, adequadamente, a produção de sentido, pois, sem a ativação deles, a compreensão se dá de forma pouco profunda, baseada apenas nas informações explícitas no texto, as quais, muitas vezes, não demandam do leitor um juízo crítico. Ao contrário, quando o leitor é capaz de recorrer aos seus saberes prévios, “conhecimento sempre relativo e sempre ampliável” (SOLÉ, 1998, p.72), torna-se capaz, também, de realizar dedução lógica, torna-se capaz de interagir e avaliar a informação, apreendendo, assim, o sentido global de um texto. Podemos dizer que há, então, uma compreensão inferencial.

Convém lembrar, aqui, que a concepção de leitura como interação entre sujeitos via texto, não é, certamente, de domínio de todos os alunos, nem mesmo, infelizmente, de todos os professores; daí a necessidade de se reiterar essa noção, sem a qual o ensino da leitura fica comprometido.

É preciso que se tenha em mente, portanto, que, de acordo com o foco dado no autor, no texto, ou na interação entre os dois e o leitor, podemos encontrar três concepções de leitura, ainda de acordo com Koch & Elias (2013). Com efeito, segundo essas autoras, houve um tempo em que, na atividade de leitura, toda a ênfase era dada ao autor do texto. A ele o leitor devia submeter totalmente sua interpretação, pois se acreditava que o texto significava o que o autor queria que significasse, o que ele queria dizer, produto final do seu pensamento; a leitura, nesse sentido, não passava de uma mera atividade de captação de ideias, com o leitor desempenhando passivamente seu papel e concordando, implicitamente, com “a concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH & ELIAS, 2013, p.9).

Depois o foco passou a ser o texto. Explicam Koch & Elias (2013, p. 10) que, adotando-se uma “concepção de língua como código e, portanto, como mero instrumento de comunicação”, passou-se a acreditar que o texto era o responsável pelo seu próprio sentido, que nele o leitor encontraria todas as pistas para construir o sentido daquilo que estava lendo, bastando, para isso, que conhecesse o código linguístico utilizado; ou seja, uma concepção de leitura segundo a qual o leitor nada mais teria a fazer, senão reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto, como se tudo estivesse “dito no dito”, linearmente exposto. Até se perceber que nenhum texto é assim tão transparente, como veremos na terceira concepção de leitura.

Nessa terceira concepção, temos o foco direcionado para a interação autor-texto-leitor, numa complexa atividade de produção de sentidos; a língua, aqui, age segundo sua natureza interacional-dialógica, e autor e leitor são sujeitos ativos, sendo o sentido do texto construído na interação entre ambos, no momento mesmo da leitura, não preexistindo a essa interação. Mas essa produção de sentido, é bom ressaltar, mesmo que demande a atuação de todo um conjunto de saberes inerentes ao evento comunicativo, só pode ter como base as marcas linguísticas presentes na superfície textual, bem como sua forma de organização.

Fica claro, portanto, que a compreensão só se processará adequadamente a partir da interação autor-texto-leitor, e que nenhum desses três elementos pode ser tratado como a peça mais importante no processo da compreensão, uma vez que o trabalho do leitor fica comprometido, se ele não levar em conta as marcas deixadas pelo autor no próprio texto.

A respeito dessa importante relação, esclarece-nos Umberto Eco:

O funcionamento de um texto (mesmo não-verbal) explica-se levando em consideração, além ou em lugar do momento gerativo, o papel desempenhado

pelo destinatário na sua compreensão, atualização, interpretação, bem como o modo como o próprio texto prevê essa participação (ECO, 2000, p.2).

É preciso que se entenda, no entanto, que a leitura compreensiva não é um jogo de adivinhações a partir de pistas, mas um processo de construção de sentido a partir de vários elementos de que o texto dispõe, planejados e organizados pelo autor, para um leitor que deve compreendê-lo ou aproximar-se o mais possível das intenções pretendidas pelo texto; usará, para isso, tanto essas informações do texto como seu conhecimento de mundo. Ou seja, o escritor deve explorar os recursos textuais da melhor maneira possível, levando em consideração as características de seu leitor, a situação e os objetivos do texto, a fim de que ele atenda a todos esses elementos. O leitor, por sua vez, para fazer uma leitura apropriada, precisa procurar no texto as marcas deixadas pelo escritor, sobre quem, aliás, vale a pena ter conhecimentos, além das condições de produção do texto, pois essas informações são decisivas para a compreensão.

Nessa construção de uma leitura apropriada, os implícitos, isto é, as informações que não são ditas, mas apenas sugeridas no texto, importam, frequentemente, muito mais do que aquilo que é dito explicitamente. E não ser capaz de compreendê-los deixa o leitor preso ao nível literal do texto, impedindo-o de entender tudo o que ele pode sugerir. A esse respeito, Marcuschi (2008) nos esclarece que

Compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos (MARCUSCHI, 2008, p.239).

Kleiman (2002, p. 65) dá o nome de “responsabilidade mútua” a essa interação entre autor e leitor, pois “ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”; do contrário, quando o leitor vai ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, isso dificulta a compreensão, caso tais ideias não correspondam às apresentadas pelo autor.

Esse comprometimento da compreensão se dá, segundo a autora, porque até a reconstrução de quadros referenciais através das pistas formais fica impossibilitada, ficando a voz do locutor perdida no processo, uma vez que o leitor, em vez de ir pensando junto com ele, fica ouvindo apenas a própria voz interior, perdido nos próprios pensamentos, e depois atribui ao autor informações e opiniões que pistas formais deixadas no texto não permitiriam concluir. Esse comportamento vai, então, dificultando o domínio da leitura, tornando-a uma

atividade, para muitos, até intransponível, o que pode gerar uma sensação de incapacidade e ir levando o aluno a desistir de ler.

Uma adequada interferência do professor, no entanto, pode alterar esse processo. “Ler é um procedimento”, nos diz Solé (1998, p. 117), “e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva”. É por isso que, acreditamos, o professor pode dar suporte à aprendizagem da leitura compreensiva pelo aluno, e um dos caminhos é utilizar-se da ‘pausa protocolada’, estratégia de leitura foco de nossa proposta de intervenção, sobre a qual falaremos mais adiante. Por ora, trataremos um pouco mais do texto como ponte para interação entre autor/falante e leitor/ouvinte.

2. 1.2 A leitura: interação sociocognitiva

Para que melhor se compreenda a leitura como interação sociocognitiva entre sujeitos, convém definir, primeiro, o que é um texto.

Muitas vezes o entendimento que se tem de texto é de um conjunto de frases escritas, aquilo que foi escrito para ser lido. Definir um texto, no entanto, não é tão simples assim.

Imaginemos, por exemplo, que uma pessoa, de repente, passe por outra na rua e pronuncie a palavra “fogo”. É provável que isto provoque em quem ouviu uma certa estranheza, ou talvez ela nem dê importância ao fato. Imaginemos, por outro lado que, se alguém passa correndo por outra em um corredor de um prédio, enquanto grita “Fogo!”, a reação imediata de quem ouve é sair correndo, com o intuito de preservar a própria vida, pois a situação leva a pessoa a interpretar o grito como um aviso.

Embora sejam exemplos simples, levam-nos a algumas conclusões importantes, como a de que textos não são apenas escritos, também podem ser orais; e a de que os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, mas precisam fazer sentido. Assim, quando a língua é entendida como interação entre sujeitos,

o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2011, p. 17).

Se língua, sujeito e texto são concebidos nessa perspectiva interacional, a compreensão textual passa a ser entendida como uma atividade de produção de sentidos de alta complexidade e que o leitor/ouvinte, para a sua realização, precisa mobilizar aqueles vários

conhecimentos de que já falamos, tendo como base, sempre, tanto a forma de organização do texto quanto os elementos linguísticos que o compõem.

Assim como Koch (2011), entendemos que o sentido do texto só existe a partir da interação texto - sujeitos, ou não preexiste a ela; e que, nesse processo, a *coerência* passa a ter caráter de “tessitura”, deixando de ser entendida como mera qualidade do texto e

passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos (KOCH, 2011, p. 17).

Sabemos que a leitura é uma atividade mental que ativa vários componentes cerebrais, os quais possibilitam a decifração do material escrito, sua interpretação e, através desta, a compreensão do que foi lido. Esse processo todo começa de forma bastante trabalhosa para o leitor iniciante, e vai sendo gradualmente automatizado até ocorrer de forma rápida e inconsciente no leitor experiente.

Mas ler não é uma atividade exclusivamente linguística, uma vez que pressupõe, por parte do leitor, conhecimentos prévios de diversos tipos, numa produção e apropriação de sentido sempre incompleta e renovável. Marcuschi (2008) refere-se aos estudos sobre o tema da compreensão textual como sendo complexos e variados, sendo também complexas e variadas as posições teóricas sobre o assunto e defende a posição de que “ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos”, mas um ato que exige esforço do leitor, de quem se espera “habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Significa que, no processo de compreender o texto, de construir o seu sentido, acontece mais do que uma ação linguística ou cognitiva; compreender é mais que isso, é uma forma de se inserir no mundo, de agir sobre ele, de interagir com o outro, dentro de uma cultura e uma sociedade. Dessa forma, afirma que a boa compreensão de um texto não se trata nem de uma atividade natural, nem de herança genética, nem uma ação individual isolada de um contexto histórico-social.

Sobre esse fenômeno social da interação verbal, já nos havia esclarecido Bakhtin (2006), ao nos chamar a atenção para o fato de que, através da palavra, definimo-nos em relação ao outro, à coletividade; de que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, é o território comum entre os interlocutores” (BAKHTIN, 2006, p.115).

Entretanto, mesmo nas situações do dia a dia, é possível perceber que essa interação

nem sempre se dá eficazmente: são muitos os mal-entendidos e as reclamações a respeito daquilo que se queria dizer e o que de fato se disse, e de como não se entendeu bem o que foi dito, etc., o que dá uma ideia de como compreender as intenções e os efeitos de sentido gerados pelo texto pode ser difícil. Isso talvez advenha dos seus muitos “não ditos”, como nos lembra Eco (2004, p. 36), quando afirma que “um texto distingue-se de outros tipos de expressão por sua complexidade. E o motivo principal de sua complexidade é justamente o fato de ser entremeado do *não dito*”.

Sobre esses não ditos, ou implícitos, convém dizer que muito do que o texto significa está neles, fazem parte da tessitura textual, e cabe ao leitor preencher essas lacunas. Nesse sentido é que podemos entender o que diz Marcuschi (2008, p.231), quando afirma que “compreender é uma prática colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte”. E podemos entender, também, que a compreensão pode ser concebida como um exercício de convivência sociocultural, pois, como nos diz Eco,

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixam brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu(...) Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar para o leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 2004, p. 37).

De acordo com esse enfoque, a compreensão é uma atividade de produção de sentido compartilhada, não se tratando simplesmente, então, de um ato em que se identificam informações, mas de uma construção de sentido que tem nas atividades inferenciais – ou seja, na ação de o leitor adicionar ao texto seus conhecimentos prévios – o seu fundamento.

Torna-se imprescindível, pois, estudar o processo da compreensão e, no enfoque deste trabalho, torná-lo mais sistematizado nas atividades em sala de aula. Entender de que maneira as marcas que o texto traz podem direcionar a interpretação do leitor e as inferências que ele faz, pois, conforme Solé (1998, p.116), “o processo da leitura é interno, porém deve ser ensinado”; ou seja, também o aluno precisa conhecer, pelo menos em parte, o funcionamento desse processo, para que tome consciência de seu papel nele.

Assim, uma vez que não há como entender o processo da compreensão, sem que se entenda o que é inferência, esse será o assunto de que trataremos a seguir.

2.2 A inferência

Sabemos que a leitura não é um produto; é um processo, ou seja, não está pronta, estática, à espera de ser descoberta pelo leitor; sabemos também que o texto não apresenta um sentido único, inalterável, mas significa justamente o que o nome diz, ‘tecido’, que se constrói no encontro entre os mundos do autor e do leitor, o qual vai empregar nessa atividade todos os tipos de conhecimento de que já falamos, num processo que envolve, entre outros componentes, a inferência.

Inferência e interpretação são operações difíceis de ser isoladas uma da outra; mas, pode-se dizer que, na interpretação do texto, o levantamento de hipóteses e a inferência são movimentos intermediários que a precedem.

Explica-nos Dell’Isola (2001) que

O leitor, ao compreender um texto, raciocina. O raciocínio é um movimento de pensamento, uma “inferência”, que comporta invenção e atividade de pensamento, apoiada em extratos socioculturais ou impulsionada pela afetividade do indivíduo. O raciocínio não se reduz a um simples mecanismo de associação de ideias; isso se comprova ainda pelo fato de não haver raciocínio sem consciência das razões (DELL’ISOLA, 2001, p. 39).

A observação daquilo que nos rodeia e constitui nossa experiência de vida, nosso ‘conhecimento de mundo’, nos permite criar uma teia de significados durante a leitura, com o objetivo de preencher os não ditos do texto, a que já nos referimos, ou seja, aquelas informações que ficam subentendidas ou pressupostas. Trata-se do processo inferencial, uma ação da nossa inteligência, que envolve raciocínio lógico e criativo.

Coscarelli (2002) afirma que, na definição do que seja inferência, há conceitos muito amplos, cuja falta de limites pode fazer com que a noção perca seu valor por ser vaga demais. Reconhece que estabelecer esses limites não é fácil, pois muitos casos são controversos; são muitas as operações cognitivas que têm recebido o nome de inferência, abrangência que dificulta a caracterização desse fenômeno e, em consequência, a sistematização dos estudos sobre ele.

Apesar disso, apresenta a definição de que “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” (COSCARELLI, 2002, p.2). Nesse conceito, temos as duas condições encontradas pela autora para estabelecer os limites de que a amplitude da noção carece: a informação não explícita no texto seria acrescida pelo leitor e esse acréscimo seria feito respeitando-se as indicações do texto, e não ao bel-prazer do leitor. Assim, a compreensão de um texto escrito

seria o resultado, portanto, da combinação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor.

Como exemplo, trazemos a placa de trânsito com os dizeres “PARE FORA DA PISTA”, encontrada nas rodovias, citada por Coscarelli (1996). Como sabemos, ninguém que conheça a sinalização de trânsito vai entender essa placa como sendo uma ordem para que o motorista imediatamente pare naquele lugar. Quem não tem o conhecimento dessa sinalização pode até entendê-la dessa forma, mas o motorista vai usar seu conhecimento sobre as placas para entender que se trata de um aviso de que, caso seja necessário fazer uma parada, ele deve fazê-la fora da pista, ou seja, no acostamento. Esse recurso cognitivo de se adicionar informações ao texto, de modo a dar-lhe sentido, é que é a inferência.

Marcuschi (2008) também se refere às inferências necessárias à compreensão das placas de aviso, em relação às quais se manifesta primordialmente nosso raciocínio prático, em detrimento do lógico. Assim é que, diante do aviso de “ABERTO AOS DOMINGOS”, na porta de um estabelecimento comercial, poderíamos ter, pelo menos, três entendimentos: que o estabelecimento ‘só abre aos domingos’; ou que ‘abre também aos domingos’; ou que ‘abre todos os dias da semana’, mas, nos explica o pesquisador, ainda que até a primeira interpretação esteja correta - mesmo que não seja o usual -, a última é que seria o entendimento de todos, pois compreendemos que a intenção da placa é informar que *o estabelecimento funciona todos os dias da semana, inclusive aos domingos* (abarcando, portanto, a segunda interpretação).

Outra observação que ele faz a respeito das inferências construídas a partir de placas de avisos é que elas orientam para uma ação futura, como no caso da placa de trânsito analisada, ou daquelas encontradas na frente dos prédios – “SAÍDA DE VEÍCULOS”, por exemplo, em que, mais do que simplesmente informar de que dali saem veículos, pretende-se dizer que ali há perigo e que, portanto, “deve-se ter algum cuidado ao passar” (MARCUSCHI, 2008, p. 253).

Isso só comprova sua afirmação de que, embora haja um grande número de inferências, no dia a dia somos seres bastante práticos e, na utilização desse recurso cognitivo, procuramos empregar bem mais nosso raciocínio prático que o lógico; por isso é que não estranhamos a obviedade de avisos como “Banheiro”, “Saída”, “Extintor de Incêndio”, etc., pois entendemos que tais etiquetas não representam nomes, mas indicações de possíveis ações.

Podemos dizer, então, que inferência é um recurso cognitivo que utilizamos ao ler, imprescindível ao processo de construir sentido para o texto, que nos possibilita buscar infor-

mações não explícitas, mas que nos são permitidas por pistas ali presentes, informações essas recuperadas através de conhecimentos que temos armazenados em nossa memória. Na realização dessas inferências, fazemos previsões e levantamos hipóteses sobre o texto, que podem se confirmar ou não, mas que nunca são aleatórias.

Compreender um texto trata-se, portanto, de um processo cognitivo de alto nível, o qual não acontece sem a realização de inferências, que, segundo Marcuschi (2008, p.248-249) “funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”, num “trabalho de compreensão construtivo, criativo e sociointerativo”, entendendo compreensão como uma “complexa relação interativa entre os três [autor-texto-leitor] que surge como efeito de uma negociação”. Aliás, afirma o autor,

o certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2008, p.252).

Sendo tão complexa, a atividade inferencial é um componente da compreensão textual que precisa ser mais conhecido e estudado pelos professores, a fim de que possam criar estratégias diferenciadas para o trabalho em sala de aula, que os auxiliem no desenvolvimento de suas diferentes manifestações. Assim sendo, é sobre os diferentes tipos de inferências que falaremos a seguir.

2.2.1 Tipos de inferências

Assim como é grande a dificuldade para se definir o que é inferência, devido à amplitude de termos e conceitos que fazem referência ao fenômeno, é grande, também, a dificuldade para se sistematizar e classificá-las, devido à diversidade de nomenclaturas que os diferentes processos inferenciais recebem, bem como os diferentes critérios utilizados pelos pesquisadores para sistematizá-las. Nesse sentido, a variedade de classificações é quase tão numerosa quanto as pesquisas realizadas sobre assunto.

Desse modo, propor uma classificação que dê conta de todos os tipos de inferências, torna-se uma atividade bastante complexa, pela necessidade de abranger uma série muito grande de critérios. Segundo Coscarelli (2003), no entanto, sua divisão em dois tipos – ‘conectivas’ e ‘elaborativas’, é um ponto comum, sendo que essa diferenciação tem como base a geração da inferência pelo ponto de vista da sua necessidade.

Assim sendo, as inferências **conectivas** – ou ‘necessárias’ - são aquelas que o leitor realiza, utilizando seu conhecimento de mundo, com a finalidade de construir ou manter a coerência entre as diferentes partes do texto, através do estabelecimento de relações temporais, espaciais, lógicas, causais, intencionais. Sem elas a compreensão não acontece satisfatoriamente.

Como exemplo, tomemos o seguinte texto: *Abriu a carteira e não encontrou dinheiro*, cuja compreensão depende de que se infira que o dinheiro de que se fala na segunda parte do enunciado deveria estar na carteira citada na primeira e que, portanto, o leitor precisa ter conhecimento de que carteiras geralmente são usadas para se colocar dinheiro. Sem essa inferência, não se pode compreender adequadamente essa passagem.

As inferências **elaborativas**, ao contrário, não causarão problemas para a compreensão do texto, se não forem feitas. De acordo com Coscarelli (2003, p.36), “uma inferência é elaborativa se não desempenha nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto”. Assim, no exemplo: *A cortina já foi colocada, agora o quarto está mais protegido*, a inferência elaborativa pode ser a de que a cortina *foi, provavelmente, instalada por um técnico*. Ou seja, não se trata de uma inferência relevante para a compreensão do texto, porque não contribui para a construção da coerência entre suas partes.

Mas as inferências elaborativas, embora não sejam necessárias para a coerência local, podem facilitar a compreensão de partes posteriores do texto, uma vez que podem gerar expectativas sobre o que vai acontecer. Desse modo, nos exemplos anteriores, inferir que o dinheiro da carteira foi furtado, por exemplo, ou que o quarto ficará mais aconchegante, seriam exemplos de inferências elaborativas tornando possível prever conclusões, com base no texto.

Entretanto, a classificação das inferências somente nesses dois grupos exclui outros aspectos importantes sobre elas, de acordo com a autora, motivo pelo qual propõe uma análise mais completa das mesmas, e sua caracterização a partir de um conjunto combinado de traços. Dessa forma é que, segundo ela, pode-se dizer que, quando lemos um texto, todas as inferências feitas podem ser: **conectivas** ou **elaborativas**; **locais** ou **globais**; **intratextuais** ou **extratextuais**.

Como já explicado, ‘conectivas’ são as inferências feitas para estabelecer coerência entre diferentes partes do texto, sendo que essa coerência pode ser ‘local’ (entre enunciados, por exemplo, isto é, partes do texto mais próximas) ou ‘global’ (entre partes maiores ou do texto como um todo). As inferências ‘conectivas’ mais comuns são feitas a partir de anáforas, elipses e substituições, segundo a autora. ‘Elaborativas’ são, como vimos, as inferências feitas

apenas para enriquecimento da informação, não sendo imprescindíveis para que a compreensão do texto aconteça. Dell’Isola (2001) afirma que, em um texto narrativo, elas têm origem no conhecimento de mundo do leitor, nas hipóteses, suposições plausíveis sobre aspectos irrelevantes ou pouco relevantes do texto.

Classificar as inferências em ‘intratextuais’ ou ‘extratextuais’ é analisá-las em relação à **origem** da informação: as intratextuais - ou contexto linguístico, ou cotexto - baseiam-se em informações presentes no texto, com o propósito de estabelecer conexões entre palavras, sentenças e proposições, permitindo que as diferentes etapas de processamento do texto tenham continuidade, enquanto as extratextuais são feitas com base em informações do contexto situacional, ou cultural, ou de conhecimentos prévios do leitor; ou seja, baseiam-se na relação entre o que está contido no texto e os conhecimentos reservados na sua memória de longo prazo.

Warren, Nicholas & Trabasso (1979), apud Dell’Isola, (2001, p. 71) propõem uma classificação a partir da **relação semântica** inferida, dividindo-as em inferências **lógicas, informativas, avaliativas e elaborativas**. Das inferências elaborativas, já falamos. Sobre as ‘inferências lógicas’, firmam que “são as vigas e os pinos da narrativa, o andaime no qual a história está suspensa e através dos quais os eventos são conectados”.

De acordo com esses autores, aliás, as perguntas têm papel fundamental quando se quer verificar a ocorrência do processo inferencial, porque, por meio das respostas que lhes são dadas, é possível analisar se as inferências certas foram feitas e de que tipo elas são. Nesse sentido, além da pergunta “*Por quê?*”, que dá origem às inferências lógicas⁹, as quais buscam explicitar as relações de causa e consequência que interligam fatos, eventos, atitudes e sentimentos de personagens, presentes no texto, elencam também “*Quem?*”, “*O quê?*”, “*Onde?*”, “*Quando?*”, cujas respostas constituem ‘inferências informativas’.

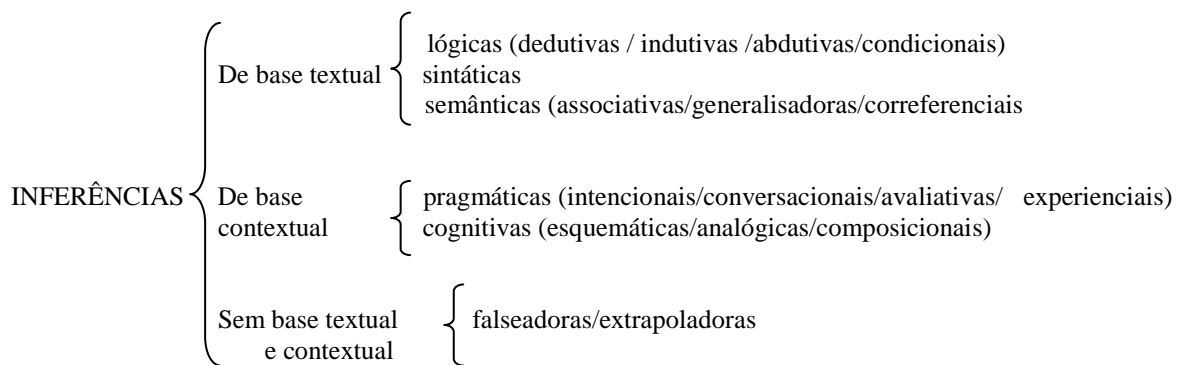
As ‘avaliativas’ costumam responder a questões sobre sentimentos, comportamentos e atitudes de personagens: “*Ela agiu bem ou mal?*”; baseiam-se no repertório de valores, crenças e conhecimento de mundo do leitor, ou seja, são julgamentos estabelecidos a partir dos juízos morais e sociais deste.

Também levando em conta a **origem** das inferências como critério geral, há um quadro de classificação proposto por Marcuschi (1985), o qual, revisto e ampliado, é encontrado em Marcuschi (2008, p. 254); sendo bastante abrangente, reúne todos os critérios

9 Aqui, não estamos nos referindo apenas às inferências obtidas por meio do raciocínio silogístico, conforme preconiza a Lógica Formal, mas a qualquer assertiva que explicita uma relação de causa e consequência entre ações, eventos ou estados.

acima mencionados, e tem servido de referência a muitos. Nele, as inferências são divididas em três grandes grupos, sendo estes subdivididos em outros e estas subdivisões apresentando, ainda, ramificações mais específicas, formando um grande esquema a partir do qual o autor estabelece um quadro geral, objetivando abranger toda a rede de informações semânticas de que se formam os textos, e as operações inferenciais necessárias à sua compreensão, como podemos ver a seguir.

QUADRO GERAL DE INFERÊNCIAS



(Fonte: Marcuschi, 2008, p. 254)

As **inferências lógicas** baseiam-se em conclusões, não necessariamente verdadeiras, obtidas por meio de um raciocínio lógico (objetivo), relacionado a proposições com as quais nos deparamos frequentemente nas situações do cotidiano. O raciocínio **lógico-dedutivo** consiste em se chegar a uma conclusão mais particular a partir de premissas mais gerais, como no exemplo:

Toda criança tem direitos garantidos por lei.

Você é uma criança.

Logo, você tem direitos garantidos por lei.

Podemos perceber que, se as premissas forem verdadeiras e o raciocínio válido, não há como se chegar a uma conclusão equivocada; isso, no entanto, pode vir a acontecer, como no exemplo seguinte:

Os médicos usam roupa branca.

Maria usa roupa branca.

Logo, Maria é médica.

No caso da inferência pelo raciocínio **indutivo**, o percurso é o inverso do dedutivo, ou seja, a partir de uma premissa sobre fatos mais particulares, chega-se a uma conclusão que significa um desdobramento mais geral. Assim, pelas premissas

Ana é criança e tem direitos garantidos por lei,

Fátima é criança e tem direitos garantidos por lei,

Pedro é criança e tem direitos garantidos por lei,

conclui-se que “*Toda criança tem direitos garantidos por lei*”.

Ao tratar desse assunto, Dell’Isola (2001) refere-se a uma gradação de probabilidades que permeia o estabelecimento de inferências indutivas, como no exemplo seguinte (adaptado):

Muitos políticos são desonestos.

Pedro é político.

Não é possível, com base nas premissas, sustentar que Pedro é desonesto, uma vez que “muitos” implica uma certa quantidade, mas não “todos” os políticos.

O raciocínio **abduativo**, por sua vez, não nos direciona à verdade dos fatos, mas a uma grande probabilidade de encontrá-la. Por meio dele não se consegue provar que algo seja de algum jeito, apenas se diz que este jeito é o mais provável de ser. Por exemplo, se existem três suspeitos de um assassinato - uma dona de casa comum, um médico e um ex-detento que já matou outras vezes, sem prova alguma contra nenhum deles, a maior probabilidade é de que o crime tenha sido cometido pelo ex-detento, mesmo que não se possa provar. É nisso que consiste a abdução.

As inferências **condicionais** são produzidas a partir de enunciados hipotéticos, como no exemplo:

Se um automóvel estiver em perfeitas condições e com combustível, a ignição funcionará.

A ignição, porém, não funcionou. Conclui-se, portanto, que o carro não estava em perfeitas condições ou não tinha combustível (DELL’ISOLA, 2001).

As inferências ‘conectivas’, e o papel que exercem na composição textual, encaixam-se como exemplos de **inferências sintáticas**. Um processo inferencial pode ser iniciado ou afetado pela sintaxe de uma sentença, como acontece com textos ambíguos, a exemplo do trecho de reportagem seguinte, analisado por PAIL (2011, p.14. Adaptado):

“Autoridades espanholas informaram que, assim que os cubanos chegarem ao país, serão livres para ir aonde quiserem.”

No caso, devido à organização da sentença, ainda que a vírgula tenha sido usada para separar a oração adverbial, a inadequação que gera a dubiedade permanece, pois temos dois sujeitos gramaticais que podem concordar com “serão livres”: “os cubanos” e “autoridades espanholas”. Assim, podem ser geradas as seguintes suposições:

Suposição 1: *Os cubanos serão livres e poderão ir aonde quiserem, assim que chegarem à Espanha.*

Suposição 2: *As autoridades serão livres para ir aonde quiserem, assim que os cubanos chegarem à Espanha.*

A correção da inadequação linguística se dará com base nas informações contidas no título da reportagem, ou seja, no contexto linguístico - “Cuba liberta ao menos 7 presos políticos, que seguem para exílio na Espanha”, que nos levam a descartar a segunda suposição. Assim, podemos reescrever o trecho das seguintes maneiras:

“Autoridades espanholas informaram que os cubanos serão livres para ir aonde quiserem, assim que chegarem ao país.”

Ou:

“Autoridades espanholas informaram que, assim que os cubanos chegarem ao país, estes serão livres para ir aonde quiserem.”

As inferências **semânticas** dizem respeito à coerência interna do texto, tendo por base as relações que podem ser observadas por meio de itens lexicais e relações semânticas, como no exemplo do trecho de reportagem, visto acima. Também as ‘associações’, os ‘parafraaseamentos’ e as ‘sínteses’ são exemplos.

Em relação ao **componente contextual**, há várias formas de ele se fazer presente na construção do texto, todas de suma importância. Aparece em julgamentos de valor, em avaliações relativas ao certo e errado, ou seja, nas inferências avaliativas; nas manifestações orais, quando são construídas inferências a partir do ritmo, da entonação, dos gestos, do olhar, da postura dos interlocutores. São diversas as circunstâncias que, na conversação, permitem a produção de inferências.

Tão preponderante é o contexto cultural na construção de sentido do texto, que merecerá um tópico à parte neste trabalho, logo à frente.

Quanto às inferências **falseadoras** ou **extrapoladoras**, são aquelas que não se apoiam nas marcas linguísticas presentes no texto; podem ser, também, proposições a que se chegou por meio de um raciocínio falso, como no exemplo de se inferir que, *assim como médicos se vestem de branco, Maria, que usa roupas brancas, também é médica.*

De qualquer forma, em meio a tantas informações, de difícil análise, por vezes, torna-

se útil prestar atenção nas palavras de Marcuschi (2008), quando nos lembra que:

Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante. Essas são atividades constantes na vida diária e podem ser treinadas (MARCUSCHI, 2008, p. 280).

Não temos interesse, neste trabalho, de propor uma ampla classificação das inferências, mesmo porque isso seria bastante problemático, tendo em vista a quantidade de classificações que existem sobre o fenômeno, quase tantas quantas são as pesquisas sobre o assunto. Quisemos, apenas, investigar e tentar explicitar alguns tipos de inferências, de modo a auxiliar nosso trabalho e o dos colegas professores, no entendimento do assunto. Por outro lado, nas atividades que desenvolveremos em sala de aula, a partir da nossa Proposta de Intervenção, tentaremos fazer um recorte nas inferências estudadas e priorizar aquelas que interessam às nossas análises, decorrentes do trabalho com o texto narrativo.

Assim, entendemos que podemos adotar um quadro que combine as inferências, assim como Machado (2005), quanto ao critério semântico (lógicas, informativas e avaliativas), quanto a sua origem (de base textual, de base contextual e sem base textual) e quanto a serem necessárias ou não (inferências conectivas e elaborativas).

Tendo definido as inferências que nos servirão de base nas nossas atividades, trataremos, a seguir, de discutir um pouco mais sobre o contexto, esse importante componente que pode desempenhar tanta influência na geração de inferências.

2.2.2 O contexto

Como vimos, não há dúvidas de que o contexto é fator preponderante no entendimento do texto e na produção de inferências, mas, semelhante à dificuldade para definir inferência, pela variedade de conceitos e teorias sobre o assunto, também a abrangência do termo “contexto” traz uma indefinição quando se busca conceituá-lo.

Koch (2011) afirma que as concepções de contexto variam de maneira considerável tanto no tempo, como de um autor para outro, quando não acontece de o termo ser utilizado de maneira diferente, em diferentes momentos, até por um mesmo autor, sem que disso ele se dê conta.

A partir da definição de Clark & Carlson (1981, p.25-26), de que “Contexto é informação que é acessível a uma pessoa em particular, para interação com um processo

particular em uma situação particular”, Dell’Isola (2001) reflete que uma tal definição implica dizer que toda informação que chega ao ouvinte/leitor em um determinado momento pertence ao contexto em que a linguagem é processada e que ele, de alguma forma, determina o grau de complexidade de uma inferência. Ou seja, no direcionamento da geração de informações novas, apoiadas em informações anteriores, uma base contextual é condição decisiva.

Dell’Isola (2001) faz referência a cinco tipos de contextos, os quais, por influírem na compreensão textual e na extração de inferências, são investigados por diversos pesquisadores. Trata-se dos contextos: cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal.

A respeito de como o **contexto cultural** pode influenciar na compreensão, podemos pensar que, de um texto sobre um assunto que não lhe é familiar, o aluno retirará informações a partir daquilo que o texto lhe diz, ao passo que de outro, sobre assunto de seu mundo, de seu contexto cultural, será capaz de apresentar mais informações àquelas já dadas. Dessa forma é que, como exemplo, podemos afirmar que alunos de outras regiões do Brasil provavelmente tivessem mais dificuldades para compreender um texto que falasse sobre o pequi, do que aqueles do Norte de Minas e de Goiás, regiões onde o fruto é comum e dá origem a variados pratos típicos das culinárias locais.

Assim, sendo o contexto cultural um fator de grande influência na compreensão textual, e sabendo que há diferenças culturais entre os diferentes povos e também entre diferentes grupos de um mesmo povo (como no exemplo que demos acima), entendemos que o conhecimento (o esquema) que temos a respeito de uma cultura específica nos auxilia na compreensão sobre essa cultura. Por isso é que (num exemplo dado por Dell’isola (2001, p. 93), lendo algo como:

Era um típico dia de janeiro em Estocolmo,

a compreensão adequada depende de se ter conhecimentos acerca da localização regional de Estocolmo, sobre as estações do ano lá, saber que em janeiro se faz frio na cidade, etc. Ou seja, muitas inferências poderão ser geradas, mas dependem do que o leitor já traz de informações sobre o assunto.

Do **contexto situacional** faz parte aquilo que está no entorno do texto, circunstâncias como instruções, objetivos de leitura, ilustrações. Dell’Isola (2001) refere-se ao fato de que, dependendo do objetivo com que se lê um texto, há influência nas inferências geradas, da mesma maneira que o contexto fornecido por gravuras e desenhos exerceriam papel preponderante na compreensão textual, podendo auxiliar nas informações geradoras de coerência entre partes do texto, as quais permaneceriam sem sentido, se não fossem as

ilustrações, facilitando o processo inferencial. Por outro lado, podem também ser um complicador, caso haja uma dissonância entre ilustração e texto.

O **contexto instrumental** tem a ver com o meio pelo qual um texto chega a um indivíduo, se visual ou oralmente. Leitura e audição, com efeito, são as duas maneiras possíveis de termos acesso ao conteúdo de um texto, processos que, por suas diferentes características, influenciam de maneiras também diferentes na compreensão. Isso poderia ser causado por fatores como:

- 1º) diferenças de memória relacionadas a cada modalidade específica: pode ser que memorizar um texto lido seja mais duradouro do que memorizar um texto ouvido;
- 2º) diferenças no processamento da língua: o leitor é mais livre ao procurar por uma informação do que um ouvinte, em termos de tempo de compreensão, possibilidade de regressões e de reanálises;
- 3º) diferenças em atenção: uma vez que leitura é uma atividade complexa, o leitor deve tomar cuidado e evitar distrações; usualmente, a atenção do ouvinte não está inteiramente voltada para o texto, porque ele pode explorar visualmente o meio ambiente que o cerca, enquanto está ouvindo um texto (DELL'ISOLA, 2001, p.96).

Sobre a influência desse contexto sobre a geração de inferências ainda é ponto pouco esclarecido, de acordo com a autora.

O **contexto verbal** refere-se a elementos do conteúdo linguístico propriamente dito, como referências pronominais, organização e sequência dos enunciados, o título do texto, etc. Extrair informações das partes textuais a que se está tendo acesso, relacioná-las e combiná-las com partes já apresentadas faz parte do complexo conjunto de processos mentais que compõe a compreensão textual, na qual tem papel fundamental a coesão textual exercida pelos elementos linguísticos citados. E, como exemplo desse contexto, de forma muito especial pode-se citar o 'título', que Marcuschi (2008, p. 280) chama de "primeira entrada cognitiva" para o texto¹⁰, sugerindo, inclusive, várias alternativas de se trabalhar com ele em sala de aula, tamanha a sua importância no processo de se compreender um texto.

Finalmente, temos o **contexto pessoal**, abrangendo os conhecimentos, atitudes e aspectos emocionais do leitor/ouvinte. Na análise das estruturas que lhe são apresentadas, ele empenha suas experiências, formação e educação para construir o sentido do texto, o que pode demandar, em caso de haver conflito entre o que lhe chega e o seu universo de crenças e valores, em grau maior, a ativação do seu conhecimento prévio. Fatores como idade, sexo, ocupação, grau de instrução, entre outros, têm relação direta com esse contexto e influenciam na compreensão do texto e na produção de inferências, conforme Dell'Isola (2001).

Já nos referimos à leitura como uma prática social, ou seja, uma leitura que não se dá

¹⁰ Sobre o especial papel do título como "porta de entrada" para o texto e as sugestões de Marcuschi (2008) para a sua exploração falaremos no tópico sobre a estratégia da 'pausa protocolada' na leitura.

no vácuo; os participantes - com suas histórias de vida e o contexto em que se encontram, o objetivo da leitura, o grau de formalidade ou informalidade da situação, tudo isso evidencia as diferenças que caracterizam os sujeitos envolvidos no processo e, em consequência, acarretam os múltiplos discursos e os vários modos de ler.

Entender em que medida o fator contextual interfere na compreensão do texto torna-se fundamental na composição deste trabalho, uma vez que vai apresentar relação direta, a nosso ver, com alguns dos resultados que mostraremos, decorrentes das atividades propostas na intervenção desenvolvida com nossos alunos.

Se, na leitura compreensiva do texto, todos esses fatores estão interligados, torna-se imprescindível o trabalho com e sobre esse processo em sala de aula; de maneira específica, elegemos tratar do processo inferencial, a fim de auxiliar os alunos a desenvolver suas habilidades em construir inferências sólidas, contribuindo para que se tornem leitores proficientes, habilidade que resulta da compreensão do texto. Daí propormos, como estratégia de ensino da leitura, com foco no ensino de inferências, a utilização da ‘pausa protocolada’, destacando, nesse percurso, o papel imprescindível da ação pedagógica do professor; a esses dois assuntos nos dedicaremos nos tópicos seguintes.

2.3 A pausa protocolada como estratégia para o ensino da leitura

Uma vez que, como já dissemos, a exercitação possibilita a habilidade da leitura fluente, fica claro que não é suficiente que os alunos recebam do professor informações de como construir previsões, selecionar pistas do texto para fazê-las e checá-las, entre outras habilidades. Para ter acesso e domínio a tal procedimento, eles próprios devem realizar tais previsões, selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses e checá-las. E devem estar cientes de que isso é fundamental para se chegar à compreensão do texto. Assim, cientes de que os textos vão muito além do que significam explicitamente, envolvidos no processo ativo de controle da compreensão, os alunos podem ser ajudados a alcançar outros níveis de significação; podem ser conduzidos, também, a desenvolver sua consciência a respeito das atividades envolvidas no processo de compreensão, tanto sobre os fatores linguísticos quanto sobre os cognitivos.

E, sendo a leitura uma atividade cognitiva altamente sofisticada, o leitor precisa estar atento ao que está fazendo, concentrado no que lê. É importante que utilize conhecimentos que já detém, que faça previsões, formule hipóteses, produza inferências.

De acordo com Smith (1989), existe uma relação direta entre compreensão e previsão,

uma vez que a capacidade de prever implica a habilidade de fazer perguntas adequadas, enquanto compreender implica a habilidade de responder a essas perguntas. Assim sendo, a leitura compreensiva, tendo como prioridade a construção do sentido do texto, não requer a identificação prévia das palavras, pois é a partir do sentido que se avaliam as alternativas para a realização da palavra escrita. Dessa forma, enquanto leem, os leitores apresentam não só expectativas (questões) sobre o texto, mas vão construindo o próprio sentido dele, recorrendo a previsões globais ou focais, as primeiras direcionando a leitura e as últimas, confirmando, negando ou especificando as previsões globais, a partir do material impresso.

Todos esses elementos podem ser explorados na estratégia de leitura chamada ‘pausa protocolada’, o que nos motiva a querer desenvolvê-la em sala de aula, agora instrumentados não só da nossa intuição e experiência, esperando, com isso, chamar a atenção dos alunos para a importância dos implícitos, das marcas deixadas pelo locutor do texto; nossa pretensão é de que aprimorem sua capacidade de produzir inferências, tanto a partir de informações intratextuais (valendo-se de palavras e passagens no próprio texto), como das extratextuais (conhecimento enciclopédico – ou de mundo).

Os alunos vão constatar e, esperamos, aprender que a formulação de perguntas sobre o que vai ser lido ajuda a melhorar a compreensão, e que “a organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto” (SOLE, 1998, p. 111).

Pretendemos que eles aprendam, também, a importância das diferentes tipologias textuais, assim como da sua própria importância, como leitores, do papel ativo que devem desempenhar diante da leitura, daquilo que contribui para que a compreensão aconteça (objetivos, conhecimentos prévios, expectativas, questionamentos, etc.).

Esperamos, assim, auxiliar os alunos a se preparar para ler, cada vez com mais autonomia e criticidade, qualquer texto, tornando-se leitores mais proficientes.

Dell’Isola (2001, p. 113) nos explica a estratégia da ‘pausa protocolada’ e os tipos de perguntas a serem feitas no desenvolvimento da mesma: de início, o aluno não recebe o texto inteiro, mas parte por parte, com interrupções em trechos considerados significativos, feitas preliminarmente pelo professor. A leitura de cada trecho pode ser feita oral ou silenciosamente. Mas, a cada intervalo de texto,

há três tipos de perguntas que devem ser feitas pelo pesquisador:

1º) Perguntas objetivas:

- De conhecimento informado pelo texto/autor.

2º) Perguntas inferenciais:

- Baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.
- 3º) Perguntas avaliativas:
- envolvem avaliação e julgamentos pessoais de informação fornecida pelo texto (DELL'ISOLA, 2001, p.113)

Segundo a autora, é possível elencar algumas vantagens dessa estratégia de leitura:

- permite ao pesquisador verificar se houve compreensão textual para, em seguida, verificar as inferências e avaliações do leitor;
- uniformiza o ponto de ocorrência das pausas, facilitando a elaboração das questões e, conseqüentemente, a comparação, a interpretação e a análise dos resultados obtidos;
- o professor controla as perguntas que deseja fazer e as que fará a partir das diversas inferências produzidas pelos leitores e determina a pausa que lhe é conveniente, que certamente irá gerar diversidade de interpretação;
- a aplicação da técnica pode ser individual ou em pequenos grupos (...);
- (...) a “pausa protocolada previamente marcada no texto” pode ser aplicada para uma amplitude maior de faixas etárias, independentemente do grau de escolarização (DELL'ISOLA, 2001, p.114-5).

Ainda de acordo com a pesquisadora, para desenvolver tal estratégia, os textos devem ser cuidadosamente escolhidos, de forma que o leitor seja levado a uma compreensão mais aprofundada dele, motivo pelo qual devem ser evitados textos de cunho científico ou técnico (embora permitam inferências dedutivas, apresentam muito claramente o assunto, não permitindo que o leitor faça grandes extrapolações) ou do tipo descritivo (além do caráter estático próprio desse tipo textual, as descrições feitas levam o leitor a uma representação do objeto tal como ele é visto pelo autor); os textos poéticos também devem ser evitados, por darem ao leitor ampla liberdade de criação e produzirem inferências muito variadas, bastante apoiadas na sua sensibilidade.

Assim, falando da sua experiência ao escolher um texto para desenvolver a referida estratégia, esclarece que este deve ser um estímulo para o leitor, no sentido de impulsioná-lo a projetar-se no contexto e trazer à tona seus conhecimentos prévios, sua vivência. E já a partir do título temos uma “primeira entrada cognitiva”, pois ele nos permite fazer uma

(...) série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com bases em nossas expectativas. Assim, não é indiferente a presença de um ou de outro título no texto. (...) Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente. Trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los (MARCUSCHI, 2008, p. 280).

Em todo esse percurso, a figura do professor como mediador do trabalho com o texto, pelo ponto de vista de seus aspectos discursivos, do uso e da reflexão sobre a língua na sua

perspectiva sociointeracionista tem papel preponderante. Torna-se inadiável, a nosso ver, o rompimento com um ensino de língua centralizado em formas linguísticas metodologicamente prescritivistas e mecanicistas. Com efeito, atividades de memorização, identificação, classificação e tantas outras que, infelizmente, ainda hoje, teimam em compor o cenário de muitas de nossas aulas de Português, precisam dar lugar às práticas discursivas, as quais devem se tornar o foco de nossas atividades em sala de aula.

No tópico seguinte, desenvolveremos algumas considerações sobre o nosso decisivo papel nesse contexto e sobre a importante contribuição que o conhecimento dos mecanismos que compõem a compreensão textual pode trazer ao nosso trabalho.

2.4 O ensino da leitura: o papel do professor

A concepção de texto como ponte para a interação entre sujeitos (BAKHTIN, 2006) pressupõe uma mudança de postura da escola como um todo e, mais especificamente, do professor na sala de aula, uma vez que significa entender os interlocutores como co-responsáveis pela construção da linguagem e seus significados, historicamente situados num determinado contexto comunicativo. Compreender um texto deixa de ser uma “atividade de garimpagem”, portanto, para tornar-se uma “atividade reflexiva” (MARCUSCHI, 2008, p.268).

Já dissemos anteriormente que, para alcançar a necessária autonomia na sua leitura e aprendizagem, o aluno necessita ser ajudado pelo professor, que deve orientá-lo quanto aos objetivos da leitura (informar-se; divertir-se; emocionar-se; posicionar-se no mundo...) e levá-lo a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem; o professor deve, também, saber avaliar o processo do aluno, a fim de verificar se ele aprendeu. E, se não aprendeu, há inúmeras sugestões de estratégias para facultar ao professor que o ensine: pausas protocoladas; leitura compartilhada; pergunta/resposta do professor; pergunta/resposta dos alunos, entre outras¹¹.

Pesquisas apontam (Johnson & Smith, 1981 apud Ferreira & Dias, 2004; Spinillo & Mahon, 2007) que fazer inferências é uma habilidade que se desenvolve com a idade, por estar sujeita ao desenvolvimento sociocognitivo e às situações de aprendizagem. Torna-se importante, pois, que o leitor mais jovem encontre no adulto - no caso da sala de aula, no

¹¹ Coscarelli (1996), Solé (1998) e Cafiero (2005) são apenas algumas das várias alternativas de trabalhos em que o professor pode encontrar sugestões de atividades para desenvolver a habilidade da compreensão textual.

no professor – um mediador para esse desenvolvimento. Mesmo porque, sendo a leitura “uma atividade cognitiva complexa, que envolve o texto e o leitor, e que tem numerosos usos e funções, entre eles o de ficarmos mais espertos, então, tudo parece pouco para garantir sua aprendizagem significativa” (SOLÉ, 1998, p. 124).

Para desempenhar esse papel de apoio, o professor deve auxiliar o aluno a ativar o conhecimento que ele já possui e a relacioná-lo com a nova informação trazida pelo texto, tornando clara para ele tanto a importância dessa atividade inferencial, como as implicações dos seus conhecimentos no processo de compreensão do texto.

Essa consciência da própria importância no papel de construir o sentido do texto deve ser, como já dissemos, explicitada e desenvolvida em sala de aula pelo professor, que orientará os alunos na aquisição de estratégias as quais enriquecerão sua capacidade de leitura, auxiliando-os a utilizar os conhecimentos que já possuem. Podem ser primeiramente direcionados, por exemplo, a perceberem os sinais gráficos; a definir para onde, o que e como olhar – ou seja, o aprimoramento do foco nas coisas relevantes, a chamada ‘atenção seletiva’ (ROSS, 1979 apud LADEWIG, 2000). Desenvolver essa atenção deve ser uma prioridade no trabalho dos professores.

Kleiman (2013) dá a tais procedimentos o nome de ‘estratégias metacognitivas’, operações sobre as quais o leitor tem controle, tem consciência. Ou seja, ele as realiza com determinado objetivo em mente, sendo capaz de avaliar sua própria compreensão, assim como determinar um objetivo para a leitura. Assim sendo, caso perceba que não está entendendo o que lê, poderá reler o texto, procurar o significado de uma palavra-chave ou tomar outras medidas, dependendo do que determinar como causa da dificuldade. Mas, em primeiro lugar, o leitor precisaria ter ciência de que sua compreensão está falha.

‘Estratégias cognitivas’ são, por outro lado, de acordo com a autora, “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2013, p.75). Tais operações são realizadas – ou não – pelo leitor de diversas maneiras, dependendo da necessidade do momento, às vezes de forma cuidadosa, às vezes rapidamente; por serem inconscientes, constituem automatismos, de forma que o leitor provavelmente não as conseguiria descrever. Trata-se de um conhecimento implícito, o uso efetivo da gramática internalizada¹², que a sequência em que organizamos as

12 Sobre a gramática internalizada, assim diz Chomsky (1981) citado por Oliveira (2005, p.9): “Não foi por escolha nossa que adquirimos o idioma que falamos: ele simplesmente se desenvolveu [brotou e cresceu] em nossa mente em virtude de nossa constituição interior e do meio ambiente em que vivemos.”

palavras em sintagmas pode exemplificar.

Estamos certas de que conhecer tais mecanismos poderá auxiliar o professor nas medidas a serem adotadas ao abordar um texto, objetivando que os alunos desenvolvam tanto estratégias metacognitivas como ajudá-los, de certa forma, a desautomatizar o processo cognitivo, levando-os a refletir sobre tais operações.

É certo que a compreensão da leitura, por ser uma atividade mental, não pode ser observada diretamente pelo professor. No entanto, os processos cognitivos que se realizam durante a leitura podem, de certa forma, ser inferidos, através do reconhecimento e interpretação das hesitações do aluno ao ler, quando encontra uma palavra cujo significado desconhece, por exemplo.

Pode ser que os alunos se encontrem ainda no estágio de decodificação, apresentando dificuldade em usar o seu conhecimento para realizar inferências, fazendo apenas paráfrases do texto, portanto; ou pode ser que já demonstrem maior habilidade no processamento de informações por meio de inferências, conseguindo estabelecer relações entre o conhecimento prévio e as informações oferecidas pelo texto.

O certo é que, percebendo em que estágio de leitura eles se encontram, o professor poderá ajudá-los a resolver problemas de compreensão, orientá-los na formulação de questões a respeito do que leram, interpretar o modo como descrevem o que leram, enfim, ensiná-los a ler.

Para que esse objetivo se concretize, no entanto, faz-se necessário que também os alunos estejam cientes de que a leitura, como processo sociocognitivo, demanda o desenvolvimento de habilidades e competências, através de metodologias de ensino que requerem a participação tanto do professor quanto dele, aluno. Afinal, se ensinar a ler não é tarefa fácil, tampouco aprender.

Aprender deve ser, em consequência, tarefa contínua também do professor, condição sem a qual lhe será impossível conferir um mínimo de coerência e eficácia a sua dinâmica cotidiana em sala de aula. Compartilhamos, assim como Smith (1989), da posição de quem acredita que a ação docente é um ininterrupto exercício de tomada de decisões, o que nos leva a assumir que nossa ação pedagógica deve pautar-se pela crença de que a escola é espaço onde se produz a aprendizagem e se tem acesso ao conhecimento, direito social de todo indivíduo. Dessa postura resulta nosso empenho para que ela se torne, cada vez menos, lugar de discriminação e de fracasso.

Nesse sentido é que devemos estar disponíveis para proceder continuamente a uma revisão do nosso fazer diário, de modo a que acabemos incorporando atitudes de investi-

gadores da própria prática. Assim, como investigadores, aprenderemos e desenvolveremos habilidades no sentido de:

- elaborar novas hipóteses para realizar novas práticas;
- conviver criativamente na divergência;
- encontrar novas respostas para desafios que possam aparecer;
- reconhecer e utilizar as teorias implícitas de nossa prática, renová-las, adequá-las;
- reinterpretar as hipóteses iniciais;
- buscar articulações entre fins e meios educacionais;
- perceber-nos capazes de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal;
- aprender a compreender a relação dialética entre sujeito e objeto; teoria e prática;
- perseguir atitudes contextualizadoras, problematizadoras e estabelecer articulações entre o fato e a totalidade;
- reafirmar que a transformação é o princípio do desenvolvimento, adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de nosso repertório atual;
- descobrir o significado concreto nas situações conflituosas e complexas, permitindo ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações, de forma a buscar novas e mais adequadas compreensões (FRANCO, 2005, p.18. Adaptado).

Foi justamente buscando essa ressignificação do nosso fazer pedagógico, que nos envolvemos com esta pesquisa sobre a compreensão textual, com recorte no processo da produção de inferências; ela se constituiu em embasamento para atividades que desenvolvemos em nossa sala de aula, com vistas a testar uma estratégia de leitura, de modo a verificar sua adequação para auxiliar os alunos a tornar-se leitores cada vez mais cômicos de seu papel de co-responsáveis pela produção de sentido do texto, sem cuja participação a compreensão não acontecerá. É sobre esse trabalho que relataremos a seguir.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Coscarelli (1996) afirma que os processos inferenciais são a alma da leitura e que o leitor proficiente sabe fazer os diversos tipos de inferências que o texto escrito exige. Assim sendo, nossa pretensão neste trabalho foi desenvolver a estratégia de leitura chamada ‘pausa protocolada’ em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da E.E. Levi Durães Peres, de Montes Claros/MG, e analisar em que medida tal estratégia seria capaz de auxiliar leitores pouco experientes no processo de interpretar o texto além de sua superfície, levando-os a atingir camadas mais profundas de sua significação.

A ‘pausa protocolada’ é uma estratégia de leitura, como já tivemos oportunidade de esclarecer, na qual o professor lê uma parte do texto e vai fazendo perguntas para que os alunos levantem hipóteses e façam previsões sobre o que irá acontecer em seguida. Ao usar a ‘pausa protocolada’, é importante que o professor faça perguntas do tipo: *O que vai acontecer agora? O texto nos dá alguma dica para pensar isso?* O objetivo de tais perguntas é fazer o aluno se tornar mais consciente dos processos de interpretação do texto, ajudando-o a mobilizar, “on-line” ou seja, durante a leitura do texto, seus diversos sistemas de conhecimento, necessários à compreensão textual, conforme ensina Koch (2013), tanto no que se refere às marcas linguísticas, quanto no desenrolar próprio de uma intriga, ou na construção de um argumento, por exemplo.

Sendo de 7º ano do Ensino Fundamental o nível da turma na qual queríamos desenvolver tais atividades, era válido questionar: é a ‘pausa protocolada’ uma atividade suficientemente rica e adequada para desenvolver em um leitor inexperiente a escuta atenta e promover o aprendizado da leitura das diversas camadas do texto, ampliando a compreensão do sentido do mesmo? Em que medida tal estratégia se mostra apropriada para levar um leitor aprendiz a fazer previsões e checá-las; a associar o conhecimento prévio (sobre o assunto, sobre o autor, sobre a linguagem...) às informações do texto; a ajudar esse leitor a aprofundar-se na trama de significados do texto, para, assim, ultrapassar o nível da literalidade, da explicitude?

Por acreditar na sua eficácia, e por pensar que os questionamentos do professor podem dirigir o olhar do aluno para as marcas linguísticas deixadas pelo autor, fundamentais a uma leitura adequada do texto; por acreditar, também, que o recurso da ‘pausa protocolada’ favorece a assimilação da estrutura do gênero textual analisado, facilitando, portanto, a produção textual, tanto oral, quanto escrita, ou seja, que é um recurso que o professor pode empregar de maneira sistemática, valendo-se de gêneros textuais diversos, uma vez que

previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto, quisemos desenvolvê-la em sala de aula. Antes de proceder ao relato sobre as atividades que desenvolvemos, vamos proceder a uma breve análise de algumas questões sobre compreensão textual, trabalhadas com nossos alunos, nas quais se confirma, a nosso ver, aquilo que já salientamos, a respeito das suas dificuldades e da justificativa da seleção que fizemos por esse tema.

3.1 Algumas questões para análise

O diagnóstico de dificuldade em fazer inferências veio das atividades cotidianas em sala de aula e das avaliações diagnósticas internas e sistêmicas. De maneira geral, os alunos demonstram que sua leitura ainda é muito fundamentada na literalidade do texto.

Tomemos, por exemplo, uma questão de uma avaliação aplicada por nós a alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, em 2013. Teve como textos de apoio duas versões da fábula “A raposa e as uvas”, uma de Esopo, e a outra de Millôr Fernandes. Em relação a uma das versões da fábula, perguntávamos: *“Na fábula de Esopo, a raposa, com fome, vê “lindos cachos de uva”. Se os cachos eram lindos, por que, então, a raposa diz que estavam verdes?”* 47% dos alunos erraram. Deveriam ter ressaltado que a raposa, desapontada, quis fingir menosprezo pelas uvas, as quais não conseguira alcançar. No entanto, quando simplesmente não deixaram a questão sem resposta, justificaram que ela estava com fome, mas, de perto, viu que as uvas estavam mesmo verdes; ou que ela queria enganar a própria fome; ou para que ninguém tentasse pegá-las, entre outras respostas.

Podemos perceber, portanto, que as habilidades de leitura demonstradas não estão condizentes com a idade e a série, e que, em muitos casos, estão longe do desejável. Os alunos poderiam ter associado, inferencialmente, o conceito de “lindos” ao de “saborosos” ou “apetitosos”, como sugere o contexto e, percebendo a subjetividade própria do texto literário, seus processos de interpretação figurativos, ter construído a inferência, por processo associativo; mas, por falta de conhecimentos prévios, talvez, e ainda pela inconsciência a respeito do próprio papel de co-responsáveis na construção de sentido do texto ou, ainda, por não saberem “como ler” determinados gêneros e sua linguagem, consideraram, então, a noção de “lindos” apenas no seu sentido literal e, em consequência, justificaram que os cachos, mesmo estando verdes, eram belos.

Desde 2012, temos registrado, na escola, nas avaliações sistêmicas para testar leitura e compreensão textual, promovidas pela SEE/MG, direcionadas ao 9º ano/EF, índices que caem ano a ano, malgrado mostrarem-se ainda superiores à media regional e estadual.

Apresentamos, a seguir, uma questão do SIMAVE¹³ que exemplifica a dificuldade dos alunos.

9º ano/EF (SIMAVE/PROEB 2012- SEE/MG)

Leia os textos abaixo.

A vaca e o aquecimento global

Texto 1

Órgãos ambientais das Nações Unidas e vários outros já consideram a pecuária como o principal emissor de gases responsáveis pelo efeito estufa, ganhando de todos os meios de transporte juntos. Além de ser uma atividade altamente poluidora e desnecessária. Se o homem caçou e usou animais para se estabelecer e prosperar, tais atividades não são mais necessárias no meio em que vivemos, e de fato se tornam a cada dia mais inviáveis. Uma alimentação vegetariana traz inúmeros benefícios para o meio ambiente e a nossa saúde, além de poupar animais de uma exploração desnecessária.

Texto 2

Assim como na reportagem “A melhor amiga do homem” (17 de junho), cito em minha dissertação de mestrado, defendida em 2000, na Universidade de São Paulo, a importância da proteína animal na formação do nosso cérebro, conseqüentemente de nosso intelecto. Essa reportagem vem esclarecer um pouco o público leigo sobre a importância desse nobre animal na formação de nossa civilização. Espero que também ajude a esclarecer e sensibilizar os ambientalistas radicais, alertando-os para o fato de que, mais que um animal que solta “flatos e arrotos” na camada de ozônio, o bovino é responsável pela sobrevivência e pelo provimento econômico de milhões, talvez bilhões de pessoas.

Veja. Abril, ed. 2118, ano 42, n.25,p.40, 24 jun. 2009 (P090526A9_SUP)

Os autores apresentam opiniões diferentes sobre

- a) a emissão de gases poluentes pela pecuária.
- b) a importância dos animais na formação da civilização.
- c) a necessidade de utilização de animais na economia.
- d) a utilização dos animais na alimentação do homem.

Buscando avaliar a habilidade de os alunos reconhecerem opiniões diferentes acerca de um mesmo tema na comparação de dois textos, a realização da tarefa exige um leitor atento, visto que é preciso fazer a leitura de cada texto separadamente, estabelecendo processo de síntese e de inferência, para, em seguida, articular/confrontar as informações dos textos de

13 (MINAS GERAIS. SEE/MG. Simave-2012, Revista Pedagógica – 9º ano do Ensino Fundamental / Língua Portuguesa –V.1 (jan.dez.2012), Juiz de Fora, 2012 – anual, p.4. Adaptado).

modo a perceber que eles diferem com relação à utilização de animais na alimentação do homem. O desempenho dos alunos de 9º ano da escola foi o seguinte, nessa questão:

28,4% dos alunos da referida escola acertaram a resposta, letra D, conseguindo realizar as operações necessárias para chegar à resposta e demonstrando já terem desenvolvido a habilidade avaliada.

33,7 % marcaram a alternativa A, o que mostra que reconheceram o ponto comum entre os dois textos, e não a diferença de opiniões.

25,7 % optaram pela resposta B, e **12%** pela alternativa C, escolhendo informações que encontram apenas no texto 2.

O baixo índice de acertos indica que os alunos não foram capazes de inferir as ideias básicas de cada um dos textos, perdendo elementos essenciais à sua compreensão. Mais uma vez, comprova-se a necessidade de desenvolvermos estratégias que os auxiliem a tornar-se mais ativos e autônomos diante do texto, conscientes dos próprios objetivos de leitura e interrogando-se sobre a própria compreensão.

Em 2014, novos dados foram incorporados ao *corpus* já existente, como o desempenho dos alunos da escola em avaliações sistêmicas da SEE/MG, no ano anterior. Também, do início de 2015, analisamos resultados de alunos de 7º ano/EF e de 2º ano/EM, submetidos a avaliação diagnóstica interna, alguns dos quais expomos a seguir.

Aos alunos de 7º ano, solicitamos a leitura da crônica “A outra noite”, de Rubem Braga, transcrita abaixo.

A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.



Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

– Mas, que coisa. . .

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor. . .

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um boa noite e um muito obrigado ao senhor tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

(BRAGA, Rubem. A outra noite. In: **Para gostar de ler** - Crônicas. São Paulo: Ática, 1979. v. 2.)

Por meio de questões escritas, a maioria de cunho inferencial, a avaliação pretendia verificar, por exemplo, se os alunos seriam capazes de estabelecer as inferências espaço-temporais necessárias para determinar em que cidade morava o narrador; uma tal informação demandaria deles, além de relacionar “lá” e “aqui” a São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente, que demonstrassem ser detentores do conhecimento prévio de que Copacabana é um bairro da cidade do Rio de Janeiro.

Assim, dada a questão “*Em que cidade mora o narrador?*”, o aluno deveria analisar as alternativas e, feita a escolha, justificar a resposta (ou seja, qual era a base geradora da inferência feita). Tais eram as possibilidades:

a) São Paulo.

b) Rio de Janeiro.

c) Belo Horizonte.

d) Copacabana.

De um total de 70 alunos, apenas 9 (13%) responderam corretamente, o que significa a alternativa “Rio de Janeiro” com a justificativa adequada, em que deixavam claro que “o passageiro ia para casa, em Copacabana, e que Copacabana fica no Rio de Janeiro”. Embora nenhum aluno tenha extrapolado as informações do texto e marcado a alternativa “c”, as demais respostas dividiram-se entre a alternativa “b”, sem a correspondente justificativa e, a maioria, a alternativa “d”, comprovando a literalidade da leitura que realizaram. As poucas marcações referentes à alternativa “a” não traziam justificativa.

Outra questão procurava saber *qual o meio de transporte utilizado pelo narrador para voltar de São Paulo*, e com base em qual informação do texto o aluno sabia isso.

Já prevendo a dificuldade de realizarem uma leitura tão refinada, ajustamos ao texto

verbal uma figura ilustrativa, retratando o luar acima das nuvens, numa tentativa de mediar a inferência, o que não aconteceu, uma vez que nenhum deles conseguiu chegar à informação de que o meio de transporte fora o ‘avião’. Apenas 01 aluno deu essa resposta, mas não a justificou, tornando o acerto inválido. Os demais alunos dividiram-se entre deixar a resposta “em branco” ou, como fez a maioria, em resposta novamente baseada na literalidade do texto, disseram que o meio de transporte fora o ‘táxi’.

Em outra oportunidade, refletindo sobre a importância dos componentes contextuais que podem interferir no processamento inferencial e, portanto, na compreensão textual, lembramo-nos de perguntar se algum deles já havia viajado de avião. ‘Nenhum’, foi a resposta que obtivemos. Eis aí, talvez, uma boa parte da explicação para o resultado acima descrito.

Nesse teste diagnóstico, havia questionamentos a respeito da reação do motorista (45% de acertos), das características da “outra noite” (50% de acertos) e outras, inclusive tratando de conhecimentos específicos sobre a temática do gênero crônica, “um acontecimento corriqueiro” (54%).

Os resultados, que em princípio podem parecer não tão alarmantes, com exceção daqueles apresentados nas duas primeiras questões mostradas - o que, de certa forma, já era de se esperar, devido ao seu grau de dificuldade -, tornam-se mais graves quando colocamos na balança o fato de que os alunos que fizeram esses testes compõem um grupo que foi aprovado no ano anterior, em todas as disciplinas, sem recuperação no final do ano, e com notas acima de 70 pontos em Português. Foram promovidos para a série seguinte, portanto, sem regime de progressão parcial, como já tivemos oportunidade de explicar no item “Local e participantes”.

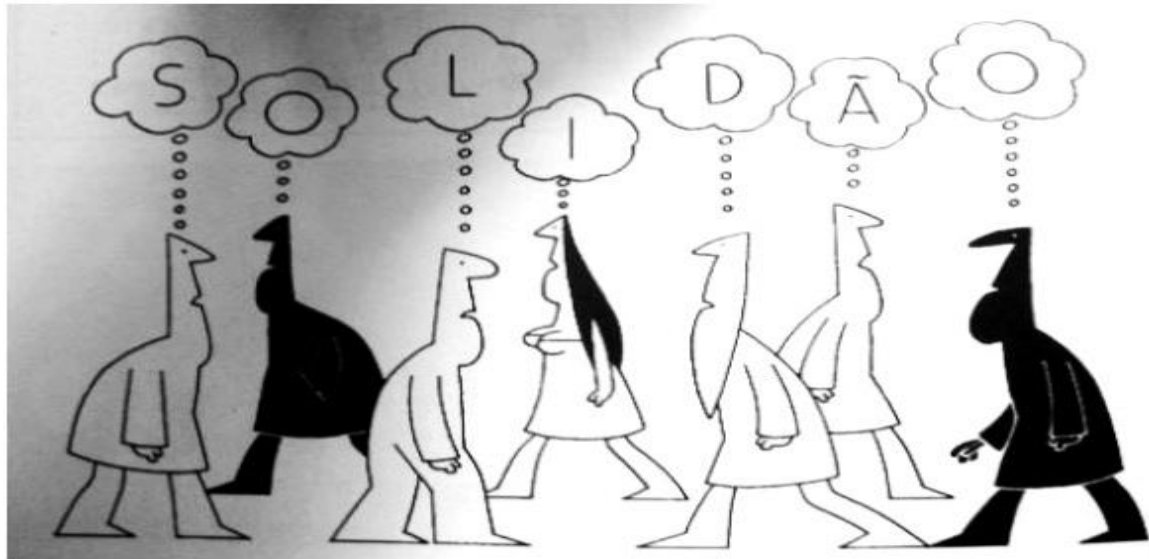
Esse teste está disponibilizado, na íntegra, ao final deste trabalho, como “anexo”.

Ainda para exemplificar o quadro de real necessidade de trabalharmos atividades que auxiliem no desenvolvimento das habilidades de compreensão textual e, por vezes, de seu automonitoramento por parte dos alunos, em todas as idades e séries, trazemos uma atividade de interpretação, que também compôs uma avaliação diagnóstica do início de 2015.

Nela, foi solicitado, a alunos de 2º ano do Ensino Médio, que analisassem o cartum “Solidão”, de Caulos e, a partir dele, respondessem a duas questões que, na verdade, se complementavam, mas tinham suas especificidades. Trata-se de questões já cobradas em exames como o ENEM, mas adaptadas de modo a ser respondidas discursivamente, como se pode verificar na página seguinte.

De 35 alunos que fizeram a avaliação (a turma compõe-se, no total, de 42 alunos; desses, apenas 03 apresentaram justificativa para a ausência, numa clara demonstração, talvez,

Analisar a imagem a seguir e fazer o que se pede.¹⁴



CAULOS
Só doi quando eu respiro. Porto Alegre: L&PM, 2001.

1. Esse cartum combina a linguagem verbal com a não verbal. Para a sua compreensão, é preciso, na leitura, considerar essa combinação. Explícite o que o autor desejou transmitir ao posicionar cada uma das sete letras em distintos balões.
2. Associe a separação das letras dessa maneira à imagem de movimentação dos personagens e, em seguida, escreva um comentário revelando a crítica expressa nesse cartum.

da falta de engajamento (ou de confiança?) no processo educacional), 29 não responderam a pelo menos 01 das questões, quando não deixaram “em branco” as duas. Somente 03 alunos deram respostas consideradas adequadas a ambas, conseguindo perceber “a solidão de cada pessoa, mesmo estando em meio a outras” e “a dificuldade que as pessoas encontram, hoje em dia, para se comunicar umas com as outras”; “vivendo cada uma no seu mundo, as pessoas estão tão ocupadas com a correria do dia a dia, que não encontram tempo para se relacionar”.

Avaliamos que, de modo geral, o valor semântico da palavra “crítica”, componente do enunciado da 2ª questão, não foi percebido pelos alunos, ou não recebeu deles a devida atenção, uma vez que ela é o diferencial que deveria nortear sua argumentação. Nesse sentido, julgamos que a dificuldade manifestada por eles, por vezes verbalmente, como também observada por nós, de associarem e relacionarem as informações elaboradas por meio da linguagem multimodal do cartum, justifica a quantidade de respostas em branco; considera-

¹⁴ Disponível em: www.joseferreira.com.br/blogs/.../2014-16a-at03-portugues.pdf?... Acesso em 09/02/15.

mos, no entanto, que estas são fruto não só dessa dificuldade, mas também demonstram uma possível falta de empenho dos alunos em ocupar-se da leitura, da ativação dos componentes necessários a sua efetivação, atitude que atividades de monitoramento da própria compreensão talvez ajudem a modificar.

Tal análise se deve à percepção de que, talvez, em relação a essa turma, mais do que ao fato de “não saberem a resposta”, a seriedade desses resultados se deve, em grande quota, ao desinteresse da maioria dos alunos (recebem o texto e não leem; não costumam fazer suas atividades escolares; conversam, querem fazer uso do celular durante as aulas...), ainda que esta possa ser motivada pela insegurança sobre a própria capacidade de “encontrar a resposta no texto”, fatores oriundos, em parte, daquela velha concepção de que o texto está pronto, e o seu sentido precisa ser ‘garimpado’, conforme Marcuschi (2008).

Essa visão do texto traz dificuldades ao bom (des)empenho dos alunos, porque pode tornar o texto quase indecifrável para muitos. Tal análise torna-se válida e importante, tendo em vista uma outra, que será feita no tópico ‘análise dos resultados’, à frente, em relação aos alunos do 7º ano. Trata-se de uma tarefa diária do professor, essa de propor uma nova visão desses conceitos tão arraigados.

Não havia como negar, portanto, com base também nessas atividades, a necessidade de se repensar o ensino da língua, o trabalho com o texto, o foco dado à leitura e à compreensão, de como temos tratado disso em sala de aula. Esses questionamentos todos serviram de base para o desenvolvimento da nossa Intervenção Pedagógica, cujo objetivo foi proporcionar, a alunos de 7º ano, condições para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da compreensão textual, no que tange ao processo inferencial na produção de sentidos.

Tal intervenção se deu no primeiro semestre de 2015, nos meses de fevereiro, março e abril, por meio da estratégia conhecida como ‘pausa’ ou ‘leitura protocolada’ na leitura, que pode contribuir para que o leitor pouco experiente amplie sua compreensão.

Pretendemos, com essa estratégia, auxiliar o aluno, tanto na ampliação do seu conhecimento enciclopédico, quanto na associação deste às informações do texto; a fazer previsões e checá-las; ajudá-lo também a compreender e refletir sobre o que foi lido. Para tanto, foram orientados a realizar inferências, como já salientamos, a partir de informações intratextuais, ou seja, a partir de palavras e passagens do texto, e de informações extratextuais, que se referem ao conhecimento de mundo, às atividades interativas do leitor, assim como explicitar a base geradora de suas respostas e julgamentos relativos aos textos.

Uma vez que percebemos a necessidade de despertar nos alunos a consciência de que o empenho do leitor é fator preponderante para que a leitura compreensiva de fato aconteça,

consideramos importante tratar, com antecedência, dos assuntos a ela relacionados, a começar pela visão de texto, na perspectiva sociodiscursiva. Alguns conhecimentos necessários a uma mudança de postura diante do texto estão, portanto, elencados no plano de desenvolvimento que apresentamos a seguir.

3.2 Plano de desenvolvimento

1ª aula – Com o objetivo de apresentar os baixos índices alcançados pelos estudantes brasileiros em avaliações que medem leitura e compreensão textual do texto escrito, assim como as dificuldades dos alunos da escola de modo geral e, mais especificamente, dos alunos da turma, demonstrando-lhes a necessidade de desenvolvermos ações para aprimorar a habilidade de ler e compreender o texto escrito, fizemos uma apresentação sucinta, por meio de gráficos referentes ao PISA/2012 (avaliação internacional), ao SIMAVE (regional e local, anos 2012 e 2013) e a avaliações diagnósticas internas.

À época, os recursos tecnológicos de que a escola dispõe, para dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores, ainda não estavam disponíveis, motivo pelo qual utilizamos gráficos impressos e os Cadernos Pedagógicos da SEE/MG, além de quadro e giz.

Os alunos, de modo geral, manifestaram interesse pelas informações, curiosos em saber do que se tratava. Expusemos o objetivo da aula, e nossas expectativas: contribuir para que se tornassem mais conscientes, assim como acontecia com os professores e a escola de modo geral, da necessidade de que fossem tomadas medidas mais efetivas para mudar o quadro negativo em relação à aprendizagem da leitura compreensiva.

Em razão de expressões depreciativas usadas por alguns alunos, sobre o país e estudantes envolvidos na avaliação internacional, discutimos a respeito da contextualização de tais mecanismos de avaliação, diferenças entre países que não são levados em conta e outros, assim como em relação às escolas públicas, seus diferentes perfis, os diferentes perfis dos alunos que fazem a mesma prova, e fatores, até de ordem pessoal, que podem influir nos resultados de uma avaliação (a maioria dos alunos ficou atenta, mas, no decorrer do tempo, foi registrada alguma conversa paralela).

Um dos aspectos que discutimos, por exemplo, fonte de reclamação de vários deles, foi a situação da biblioteca das escolas, de modo geral, e da nossa, em particular, que estivera à disposição de alunos e professores no ano anterior apenas por um curto espaço de tempo, seja por motivo de reforma, seja por não haver servidor(es) para fazer o atendimento, malgrado todo o esforço da gestão escolar para atender à demanda dos professores (foi

esclarecido aos alunos a prática da SEE/MG de empregar, nas bibliotecas, mão de obra de professores em ajustamento funcional, o que, muitas vezes, torna o atendimento precário e descontínuo, apesar da boa vontade da maioria dos servidores).

Tivemos o cuidado de enaltecer um aspecto positivo dessas avaliações, que têm procurado trabalhar aspectos da compreensão textual explorando textos variados, a partir de uma visão sociointerativista da linguagem, ou seja, preocupando-se em analisar os textos por meio de fatores relacionados ao autor, ao leitor e aos objetivos de ambos.

Expusemos a nossa intenção de desenvolver a Proposta de Intervenção na turma, o que gerou interesse e expectativa na maioria, fato comprovável pelos olhares atentos e expressões como “Somos chiques!”, mas não em todos, pois alguns permaneceram envolvidos em conversas paralelas, malgrado nosso esforço para que interagissem com os colegas.

2ª aula – Nesta aula e nas cinco seguintes, nosso objetivo foi apresentar o conceito de texto como produto de interação entre autor e leitor; o conceito de compreensão textual como resultado de esforço mental e de inferência, elemento sem o qual não acontece a compreensão do texto; e falar sobre os conhecimentos prévios, realçando sua importância na elaboração das inferências.

Dando início à aula, perguntamos a uma aluna, em alto e bom som, se estava tudo bem com ela, ao que a aluna respondeu, entre risos, que “sim, estava tudo ok”. E devolveu: “E com você?” Recebeu como resposta um gesto, o polegar direito levantado. Indagada se tinha entendido, afirmou que “sim”. Dirigindo-nos agora aos demais alunos, perguntamos-lhes se também tinham entendido, ao que responderam afirmativamente. Mostramos-lhes uma caixinha de



remédios, tarja preta, e perguntamos se sabiam o significado daquela “tarja” (escrevemos a palavra no quadro). Alguns manifestaram que ‘sim’, e explicaram. Foi-lhes solicitado, então, que localizassem, no livro didático (LD)¹⁵, uma determinada página, onde havia a figura de um celular em uma placa proibitiva de trânsito. Também aqui corresponderam às expectativas, indicando que sabiam tratar-se de uma proibição, no caso, o uso do celular.

15 O livro didático adotado para o triênio 2014-2016 é “Universos: língua portuguesa, 7º ano / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2012. – (Universos)

A partir dessas figuras, expusemos sobre o caráter convencional dessas mensagens, a questão cultural envolvida, e os saberes necessários para a sua compreensão. E assim foi construído o conceito de tais formas de comunicação serem “texto”, apesar de usarem apenas linguagem não verbal (expressão registrada no quadro, com exemplos) na sua composição.

Para análise de texto com linguagem multimodal, fizemos a leitura de uma tirinha da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, também presente no LD, ferramenta que quisemos utilizar como apoio à nossa prática pedagógica, entre outros motivos, para comprovar as possibilidades de se usá-la eficazmente, no cotidiano das aulas.



Assim, fomos dialogando sobre a compreensão que tinham feito dos quadrinhos, o primeiro e o terceiro compostos de linguagem multimodal e o segundo, somente não verbal e analisando os recursos gráficos e linguísticos combinados para compor a narrativa. Trata-se de personagens facilmente reconhecidas por todos, com características largamente alardeadas; na tirinha em questão, Cebolinha, fantasiado de Super-Homem, sai em disparada ao ouvir a voz de alguém que grita por socorro (1º e 2º quadrinhos). O humor é criado no 3º quadro, onde se encontra a Mônica, em cima de uma pedra, para fugir de uma barata, que está no chão, e Cebolinha, dirigindo-se ao bichinho com a pergunta: “*Foi você quem glitou, balatinha?*”.

Os alunos demonstraram habilidade no reconhecimento dos objetivos dos recursos gráficos empregados, como letras grandes em negrito, para representar o grito; traços e linhas semicirculares, para representar movimento, corrida, além de outros, que realçam a preocupação do “herói” enquanto ele corre; a poeira levantada; o formato dos olhos e o gesto da mão, ao dirigir-se com preocupação à baratinha, enquanto, ao lado, um outro formato de olhos e as mãos na cintura mostram a exasperação da mocinha.

Mais uma vez, chamamos sua atenção para o fato de que o entendimento da tirinha só fora possível, em certa medida, pelo fato de conhecermos as personagens, suas características, seu autor... ou seja, informações referentes ao contexto (palavra que escrevemos no quadro, explicando que se tratava de aspectos relacionados ao leitor, ao autor, à situação em que o texto fora produzido / lido e outros).

Foram dois horários (portanto duas aulas) considerados bastante proveitosos, com boa participação dos alunos.

4ª aula - Nesta aula e na seguinte, tratamos do tópico ‘inferência’.

Começamos pela entrega de uma cópia da crônica “Rita”, de Rubem Braga. Disputa entre alguns que queriam ler em voz alta. De outros, desatentos, em conversa chamamos a atenção, porque nem tinham tomado conhecimento do texto. Dois alunos dividiram-se na leitura; depois, oralmente, propusemos algumas questões sobre o texto, tanto objetivas (informações presentes na superfície do texto) quanto inferenciais (informações implícitas, significados de expressões, traços psicológicos de personagens e outras). Assim é que caracterizamos “Rita” (“cinco anos”, “cabelos castanhos”, “olhos de água”...).

“Como assim, o que significa ter olhos ‘de água’?”, quisemos saber. São olhos “claros”, disse um aluno; “azuis”, “verdes”, “brilhantes”, responderam outros. “Como é o pai?” É “bom”, “amoroso”, “sensível”... Indagados sobre como sabiam isso, responderam que “ensinava coisas pra filha”; “pensava na filha com carinho”, “sonhava com ela, levava coisas pra ela”...

Solicitamos que alguém relesse o último parágrafo; indagados sobre o que era possível concluir a partir dele, alguns alunos conseguiram inferir que a menina só existia na imaginação do homem; outros, no entanto, disseram não ter entendido; retornamos ao texto e justificamos, com a participação de alguns deles, que era um homem que desejava tanto ter uma filha, que a imaginava em todos os detalhes, mas ele “... nunca a teve”.

A partir dessa dificuldade manifestada por alguns para adentrar a trama do texto, aproveitamos para falar sobre as inferências, retomando algumas informações que não estavam explícitas e tínhamos conseguido construir, como as características “do pai de Rita”, por exemplo. Registrando a palavra no quadro, explicamos que se tratava dessas informações que não estavam “escritas”, “explícitas” no texto, mas eram construídas a partir do que estava ali, ou seja, que não se podia dizer algo que não fosse embasado no texto.

Fomos explicitando, sucintamente, o seu conceito (uma informação nova, produzida pelo leitor a partir de conhecimentos acumulados na memória, com base no que está escrito no texto) e seu papel na compreensão do texto (sem a produção de inferências não há como compreender um texto, uma vez que o autor não diz tudo, “tintim por tintim”, muitas informações precisam ser resgatadas pelo leitor). Explicamos que, ao falar de leitura, os conhecimentos acumulados ao longo da vida e armazenados na memória, são chamados de conhecimentos prévios (registramos a expressão no quadro); ressaltamos a importância de o leitor empenhar-se na leitura, para ativá-los e buscar a compreensão do que lê.

Nesse sentido, relembramos a expressão “olhos d’água”, e as diferentes explicações dadas a ela...; retomamos a tirinha lida na aula anterior, e explicaram porque Cebolinha tinha ficado preocupado com a barata, e não com Mônica: “Mônica é forte”, “é brava”, “é

perigosa”... Fomos explicitando quando as declarações dos alunos eram inferenciais, o porquê de serem inferenciais, enfatizando sua importância para a compreensão do texto e de como cada leitor pode produzir diferentes sentidos a partir da mesma informação, em decorrência de suas diferentes experiências de vida.

Nessa altura, voltamos ao conceito de texto, enfatizando o seu ‘caráter dialógico’, ou seja, que permite o encontro de sujeitos (autor e leitor/falante e ouvinte), caracterizando-se por ser uma ‘unidade’ (ou seja, um todo, que pode, portanto, ser dividido em partes) ‘linguística’ (ou seja, é uma linguagem, uma forma de o sujeito comunicar-se) e ‘semântica’ (isto é, que tem sentido, mas este não está totalmente pronto, é um “tecido” que precisa do leitor/ouvinte para ser finalizado), produzida/compreendida por um autor/leitor (ou ouvinte) em uma ‘determinada situação’ (ou seja, um único texto pode suscitar em diferentes leitores compreensões diferentes, dependendo da situação - ou contexto em que cada um se encontra no momento da recepção do texto (explicitamos: lugar, idade, momento, objetivos...)).

Voltamos a enfatizar a necessidade de o leitor empenhar-se efetivamente no momento da leitura, a fim de mobilizar seus conhecimentos prévios, sem os quais a compreensão ficará comprometida. Procuramos elencar formas pelas quais aprendemos as coisas (“vendo”, “ouvindo”, “lendo”, “fazendo”, “sentindo”...) e, rapidamente, falamos sobre o papel da memória, onde nossas experiências e aprendizados vão se organizando, desde que nascemos, em forma de rede, sempre renovável, sempre nova. E de como um conhecimento se junta a outro, entrelaçam-se. Esclarecemos que, para compreender o texto, ou seja, para ler entendendo o que lemos, tudo isso era fundamental: a memória, os conhecimentos acumulados e renovados ao longo do tempo, o desejo de entender (ou seja, o empenho da vontade), o conhecimento partilhado (ou seja, conhecimentos semelhantes ao que o autor do texto tem, o leitor precisa ter ou buscar ter), porque esse conjunto de coisas é que nos ajuda a produzir inferências, isto é, a perceber “o que está dito sem estar exatamente escrito”, como já tinham percebido.

Para finalizar, fazemos o registro de que, embora tenhamos atingido nossos objetivos em relação ao conteúdo a ser discutido, com boa participação da turma, observamos que muitos alunos não interagiram efetivamente, ora distraídos, ora envolvendo-se em conversas paralelas, risos, dificultando tanto o nosso trabalho quanto a sua aprendizagem, malgrado nosso esforço em tentar manter sua atenção na aula.

6ª aula - Nesta aula, solicitamos que localizassem, no LD, a figura de um *iceberg* (p. 164). Questionados, um ou outro aluno falou sobre o que sabia sobre o fenômeno, explicando que

era “uma grande pedra de gelo solta no mar”; “que era pedaço das geleiras que se soltavam”; uma aluna percebeu, no enunciado da questão que o trazia, o conceito: “Observe a imagem de um *iceberg*, grande massa de gelo flutuante levada pelo mar”, o foi motivo de orgulho para aqueles que haviam respondido corretamente.

Pedimos que respondessem, oralmente, a um questionamento ali proposto: “Existe uma expressão que diz: ‘Isso é apenas a ponta do *iceberg*’. Explique o que ela significa. Se não souber, levante uma hipótese.” Um aluno respondeu: “professora, parece que a parte que a gente vê do ‘iceberg’ é muito menor do que a que fica dentro do mar, escondida; então, essa expressão deve significar que ‘tem muito mais coisa do que a gente tá vendo ou sabendo’”. Foi aplaudido.

Ressaltamos que o texto era do mesmo jeito: há muita coisa dita que não está explícita (a palavra foi escrita no quadro), então temos que procurar ler com atenção para perceber tudo que ele pode dizer. E mais: que, às vezes, acontece de as pessoas fazerem leituras diferentes de um único texto, porque nossas experiências de vida e conhecimento de mundo são diferentes. Por isso, teve gente que entendeu que os olhos d’água eram azuis, outros, que eram verdes, e outros, simplesmente que eram claros.

Lemos, em conjunto, um quadro (o “arquivo”, utilizado pelos organizadores do LD para dar conceitos e outras informações sobre os assuntos e conhecimentos linguísticos tratados em cada unidade) com a seguinte informação:

Em qualquer texto, há elementos que são ditos explicitamente e outros que cabem ao leitor completar. Cada leitor faz isso de acordo com sua vivência e seus interesses, partindo das informações fornecidas pelo texto e sem contradizê-las. No caso do miniconto [tema da unidade], esse trabalho colaborativo é levado ao extremo: as informações explícitas são mínimas, se reduzem ao essencial, e é preciso que o leitor complete a história preenchendo as lacunas deixadas pelo texto.

UNIVERSOS, Língua Portuguesa, 7 ano/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM, editor responsável Rogério de Araújo Ramos. - 1 ed. - São Paulo: Edições SM, 2012 (Universos), p. 164.

Registraram no caderno essas informações e passaram a ler quatro minicontos (p.161-162 do LD) e resolver, no caderno, uma questão, para discussão. Era uma atividade bastante interessante, que trazia quatro títulos em separado, para que os alunos relacionasse cada um ao texto correspondente; um desses títulos, no entanto, era falso, uma vez que um dos minicontos não tinha título. O desafio estava justamente nessa dificuldade, de acordo com a

proposta: “O quarto”; “Ai, de novo...”; “Carrossel” e o título falso, “Pais e filhos”, que foi um complicador para muitos.

É bastante exigente em termos de processamento inferencial, em que o leitor, sabendo que o título muitas vezes pode ser uma pista importante para ajudá-lo a reconstruir os sentidos do texto, principalmente do literário, tinha que fazer a atividade inversa: ler o texto para, então, encontrar seu título, um exercício, portanto, que exigia capacidade de síntese da temática.

Poucos acertaram os três, muitos acertaram dois; o título falso relacionava-se, de certa forma, com dois dos textos, mas cada um deles tinha suas especificidades, que os alunos não conseguiram perceber. Essa foi a maior dificuldade, porque o texto sem título era mais facilmente perceptível, devido à temática.

Vários alunos nos chamaram, solicitando ajuda. Devido à dificuldade de atender a todos, fizemos a discussão em conjunto, procurando destacar as marcas linguísticas em que podiam se basear; tivemos boa participação da maioria, mas, também nesse momento, fez-se necessário interpelar alguns alunos, que não estavam empenhados na atividade. O grande número de alunos na sala torna difícil a correção de atividades, visto que nem todos têm paciência para socializar suas respostas (quando fazem as atividades), para ouvir os colegas, para refazer o que precisa ser refeito. Mais uma vez, desejamos que a quantidade de alunos na turma pudesse ser em número inferior, a fim de que lhes pudéssemos dar a atenção e ajuda necessárias.

8ª aula – A partir desta aula, procuramos reavivar os conhecimentos dos alunos acerca das tipologias textuais, enfatizando os objetivos característicos de cada agrupamento, exemplificando-os com diferentes gêneros, com os quais nos deparamos cotidianamente, dos quais fazemos uso socialmente, dedicando especial atenção às particularidades que diferenciam ‘textos literários’ dos ‘não literários’, lembrando, em especial, as características dos gêneros conto e crônica. Todos esses conceitos já haviam sido trabalhados na série anterior, conforme nos certificamos.

Com esse objetivo, além de lembrar os gêneros textuais já analisados (tirinha, caixinha de medicamento/tarja preta, bula, crônica), distribuimos outros (carta de leitor, reportagem, notícia, contas/recibos, comprovante de estacionamento, panfletos de divulgação, poema, conto, dentre outros, que os próprios alunos haviam trazido, a pedido nosso) e fomos tentando determinar, oralmente, os objetivos, funcionalidades, estrutura de composição de alguns deles.

Fomos anotando, no quadro, em dois blocos, os exemplos de gêneros textuais de acordo com seus objetivos (aqueles que se destinam ao entretenimento, à diversão, ao prazer, à fruição, e que são ficcionais; aqueles que se caracterizam por serem “utilitários”, objetivando explicar como se faz algo, expor ou ensinar um conteúdo, apresentar um ponto de vista, convencer alguém de alguma coisa, noticiar fatos, etc.) e eles próprios concluíram qual grupo representava os textos literários e, por conseguinte, qual continha textos não literários.

Retomamos aspectos sobre a linguagem característica de cada grupo. Nesse sentido, ressaltamos a diversidade de interpretações que alguns textos podem suscitar e outros não, o que configura, basicamente, a principal diferença entre o texto literário e o não literário. Ressaltamos que essa pluralidade de sentidos que cada leitor precisa construir, pode significar, ao mesmo tempo, tanto a beleza do texto literário, quanto a dificuldade para entendê-lo.

Discutimos o conceito de gêneros textuais por meio dos exemplos que tínhamos em mãos e, a partir disso, de tipos textuais, destacando a importância de determinarmos, com clareza, tanto o nosso interlocutor quanto nossos objetivos, ao produzimos um texto. Fizemos isso chamando a atenção para aqueles exemplos de textos que têm objetivos semelhantes (relatar acontecimentos reais, de interesse da sociedade, por exemplo, como reportagens e notícias; mostrar um ponto de vista, tentando, por meio de argumentos, convencer o outro sobre isso, como nas cartas de leitores; mostrar, de forma ordenada, como fazer alguma coisa, o “passo a passo”...; proporcionar entretenimento, emoção, fruição...), enquanto íamos fazendo o registro dessa outra divisão no quadro.

Para finalizar, fizeram as anotações no caderno. A aula, de modo geral, foi produtiva.

10ª aula - Retomamos o texto “Rita”, a fim de determinar suas características: em relação à *temática* (“assunto do cotidiano”, “fato comum”, “corriqueiro”), linguagem (“simples, coloquial”; pluralidade de sentidos), seu objetivo (contar um fato, dando-lhe um colorido especial, emocional; mostrar ao leitor uma situação comum, a partir de um olhar mais sensível, vista de outro ângulo) e, assim, concluíram que se encaixava no grupo dos textos literários. Fomos construindo isso oralmente e, simultaneamente, registrando no quadro; assim, definimos crônica, ampliando as informações a partir de material impresso que colaram no caderno, do qual fizemos uma leitura compartilhada, em que fomos ressaltando algumas informações, dando tempo para que as salientassem no texto, o qual pode ser conferido na página seguinte.

Crônica: gênero entre jornalismo e literatura

A origem da palavra crônica está ligada à noção de tempo, uma vez que Cronos é o deus grego do tempo (há conhecidas palavras que possuem a mesma raiz, como *cronograma*, *cronômetro* e *cronologia*, todas relacionadas a “tempo”). A crônica narra fatos históricos em ordem cronológica, ou trata de temas da atualidade. Mas não é só isso.

O nascimento da crônica moderna se deu entre os séculos 14 e 15, em Portugal, a partir do registro e arquivo da cronologia dos reinados e de toda a história das dinastias portuguesas, com a produção de textos com características modernas: a autoridade das informações advinha da referência documental, o autor mantinha-se distante e neutro em relação aos fatos, buscando narrar a realidade afastado das emoções e subjetividades. O gênero tinha, então, um viés historiográfico. Uma das mais famosas crônicas da história da literatura luso-brasileira como "narração histórica" é a "Carta de Achamento do Brasil", de Pero Vaz de Caminha", na qual são narrados ao rei português, D. Manuel, o descobrimento do Brasil e como foram os primeiros dias que os marinheiros portugueses passaram aqui. Mas, vamos tratar, sobretudo, da crônica como gênero que comenta assuntos do dia a dia.

Assim como a fábula, a lenda, conto e outros textos cujo objetivo é contar um fato, a crônica é um gênero narrativo. Nela, a relação com o tempo, de que falamos, se mostra tanto na brevidade dos texto quanto no fato de ele se basear em acontecimentos cotidianos. Forma breve - mas não superficial -, utilizada para refletir sobre acontecimentos comuns. A aproximação do leitor é um ponto que deve ser notado, com o narrador, às vezes, dirigindo-se diretamente ao leitor. Outro aspecto é que as personagens das crônicas não têm descrição psicológica profunda, pois apresentam uma ou duas características centrais, suficientes para compor traços genéricos, com os quais uma pessoa comum pode se identificar. Em geral, as personagens não têm nomes: é a moça, o menino, a velha, o senador, a mulher, a dona de casa. Ou têm nomes comuns: dona Nena, seu Chiquinho, etc...

Aproxima-se tanto de textos jornalísticos quanto da literatura. De um, ele herda a brevidade, a aproximação com o leitor e o embasamento em fatos cotidianos, a observação atenta da realidade do dia a dia. Do outro, o lirismo, o humor, a subjetividade e a elaboração da linguagem, o jogo verbal.

No Brasil, grandes escritores tiveram seu talento reconhecido por conta de textos do gênero que publicavam nas páginas de jornais e revistas, dos quais Rubem Braga (1913-1990) é o principal representante. Seu trabalho, publicado ao longo de sua vida em diversos jornais, compilações e antologias, acabou por elevar a crônica ao patamar de grande literatura.

A crônica se diferencia no jornal por não buscar exatidão da informação. Diferente da notícia, que procura relatar os fatos que acontecem, a crônica os analisa, dá-lhes um colorido emocional, mostrando aos olhos do leitor uma situação comum, vista por outro ângulo, singular. O leitor pressuposto da crônica é urbano e, em princípio, um leitor de jornal ou de revista. A preocupação com esse leitor é que faz com que, dentre os assuntos tratados, o cronista dê maior atenção aos problemas do modo de vida urbano, do mundo contemporâneo, dos pequenos acontecimentos do dia a dia comuns nas grandes cidades.

Algumas crônicas são editadas em livro, para garantir sua durabilidade no tempo. Existem diferentes tipos de crônicas:

crônica descritiva: predomina a caracterização de elementos no espaço;

crônica narrativa: história envolvendo personagens, enredo, etc.;

crônica narrativo-descritiva: predomínio das narrações e descrições;

crônica lírica: linguagem poética e metafórica;

crônica metalinguística: fala sobre o próprio ato de escrever;

crônica reflexiva: reflexões filosóficas sobre vários assuntos.

Fonte: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/cronica-genero-entre-o-jornalismo-e-literatura>
<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/cronica-genero-entre-jornalismo-e-literatura.htm>

Acesso em 27-01-15 (Adaptado)

12ª aula – Em um primeiro momento, transcrevemos no quadro a crônica “O pavão”, de Rubem Braga. Um aluno a trouxera, conforme tínhamos solicitado na aula anterior, a quem tivesse acesso à internet em casa; poucos alunos o fizeram, embora muitos tivessem se prontificado a fazê-lo.

O Pavão

Rubem Braga

Eu considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considerarei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

Rio, novembro, 1958

Destacamos alguns aspectos do texto, tentando construí-los com a participação dos alunos: a temática surgida do cotidiano, o fato de o autor utilizar-se do pavão para fazer uma reflexão; a linguagem altamente subjetiva, poética, metafórica – definimos metáfora, rapidamente, a partir de “O pavão é um arco-íris de plumas”, e outros exemplos mais corriqueiros. Ressaltamos a fala dirigida à amada, numa declaração de amor, ressaltando a repetição proposital do conectivo “e”, a ser evitado na escrita convencional, entre outros aspectos.

Houve boa participação, mas não do conjunto da turma, como sempre.

Para finalizar a aula, distribuímos alguns livros de crônicas, do acervo da biblioteca escolar, para leitura individual ou, em alguns casos, em dupla, uma vez que não havia exemplares suficientes para todos. O objetivo era que conhecessem alguns dos vários cronistas brasileiros, e lessem, pelo menos, duas crônicas, tentando perceber algumas das características estudadas.

Os objetivos não foram plenamente atingidos, e analisamos que isso se deveu a alguns fatores: o momento (final, e não início do horário: os alunos já estavam mais agitados, cansados, e a leitura, para muitos, não representa um alívio, ao contrário); o fato de não haver livros suficientes para todos individualmente: o planejamento da leitura em duplas, nesse final

de aula, não se mostrou eficiente. Avaliamos que poucos textos, impressos, de alguns poucos autores, talvez tivessem surtido mais efeito. O ponto positivo é que tiveram contato com uma diversidade maior de cronistas, e muitos se entregaram à fruição.

14ª aula – Em relação ao conto, nosso procedimento foi semelhante àquele desenvolvido em relação à crônica: apresentação de suas características comuns aos demais textos narrativos, e mais específicas, objetivando tentar diferenciá-lo dos demais.

Optamos por anotar tópicos no quadro, a partir de suas características principais:

- texto ficcional;
- narrador, personagens, ponto de vista e enredo;
- pequena extensão (estrutura fechada, concisão; todas as ações se encaminham para o desfecho);
- poucas personagens; ações em um só espaço; tempo limitado; um único conflito;
- linguagem simples, direta, acessível e dinâmica (não se utiliza de muitas figuras de linguagem ou de expressões com pluralidade de sentidos).
- apresenta grande flexibilidade, podendo aproximar-se da poesia e da crônica;
- narra um fato inusitado, mas possível, que pode ocorrer na vida das pessoas, embora não seja tão comum.

Já havíamos retomado com os alunos os conhecimentos acerca dos elementos componentes do texto narrativo, portanto, apenas relembramos esses conceitos; explicitamos e exemplificamos as demais características e, novamente, o acervo de livros da biblioteca serviu-nos de apoio; dessa vez, porém, em quantidade maior de volumes e diversidade de contos: populares, de povos e culturas diversas, de terror, de amor ... A experiência mostrou-se, portanto, mais produtiva e prazerosa.

16ª aula - Teste inicial: Objetivando comparar o desempenho dos alunos, antes e após a intervenção pedagógica, a partir de nossas observações durante a realização das provas e dos resultados destas, aplicamos um teste de leitura e compreensão de texto escrito, com ênfase em questões inferenciais, conforme já tivemos oportunidade de esclarecer.

Antes de entregar o teste, conversamos com os alunos, relembrando o seu objetivo e, portanto, a necessidade de que procurassem fazê-lo com o máximo de empenho e sem preocupação com o desempenho do colega; se possível, que anotassem as dificuldades

encontradas ou, em último caso, que deixassem em branco as questões que, de fato, não soubessem; quiseram saber se valeria nota, e foram informados de que sim, mas, independentemente do resultado individual, pela participação, todos ganhariam a mesma pontuação.

Composto de três páginas, o teste, o qual segue abaixo, suscitou, em alguns, exclamações de “desgosto”, em relação, primeiro, ao tamanho do texto e, em seguida, em relação ao conjunto da prova em si, pelo número de questões. Procuramos tranquilizá-los, argumentando que o tamanho se devia ao tipo de letra e aos espaços para as respostas, praticamente todas discursivas.

INSTRUÇÃO: Leia atentamente o texto, antes de responder às questões. Volte a ele quantas vezes forem necessárias.

TENTAÇÃO

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento em momento abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.



Foi quando se aproximou sua outra metade nesse mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob sua fatalidade. Era um basset ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos outros seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos – lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

LISPECTOR, Clarice. In **Felicidade Clandestina**: contos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 46-48

Após ler o texto, responda:

1. As personagens principais são um cão e uma menina. O que elas têm em comum?
2. Levante hipóteses: o que a menina fazia sentada na porta de casa, às duas horas da tarde?
3. a) De acordo com o texto, como a menina provavelmente se sente em relação às outras pessoas?
b) Por quê?
4. “Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava.” O que a menina suportava?
Indique a alternativa abaixo que melhor responde à questão:

a) A pessoa que esperava o bonde.	c) A bolsa velha.
b) O calor e a solidão.	d) Sua mãe.
5. “O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida.” Do que a bolsa a salvava?
 - a) Do calor excessivo.
 - b) Da solidão, já que a bolsa era sua companhia.
 - c) Das brigas com a mãe.
 - d) Do homem que esperava o bonde.
6. No texto, quem é o narrador?
 - a) A mãe.
 - b) Alguém que não está presente na história.
 - c) Alguém presente na história, mas sem participar muito.
 - d) A menina ruiva.

- Retire do texto um trecho que justifique sua resposta.

7. O que o narrador, provavelmente, fazia naquele lugar?
8. Pode-se dizer que o narrador se identifica com a menina. Com base em quê se pode afirmar isso?
9. O cão basset provoca uma mudança na cena inicial. Qual a reação da menina e do cão quando se veem?
10. A menina, pasma, embevecida, acompanha o cão com o olhar. Mas o cachorro não olha para trás. Por quê?
- 11) Considerando a reação da menina e do cão quando se encontram, o que o título TENTAÇÃO pode indicar?
- 12) Qual é o tema central do texto? (Marque com x a melhor alternativa)
- A solidão.
 - A raridade do tom ruivo de cabelos e pelos.
 - O calor excessivo.
 - Os soluços da menina.
13. a) Essa história se passa nos dias atuais? _____ Que informação do texto lhe permitiu concluir isso?
- 14) A que classe social provavelmente pertence a menina?
- Justifique sua resposta.

Disponível em: <http://textoemmovimento.blogspot.com.br/2013/08/interpretacao-78-ano-tentacao-clarice.html> (Acesso em 10/02/14. Adaptado)

Solicitamos, de início, que dessem uma olhada no conjunto do teste, e perguntamos quem tinha escrito o conto, ao que alguns responderam. Explicamos a origem do nome “complicado” e falamos, rapidamente, sobre como se caracteriza a literatura da autora, que trata de sentimentos e questões do ser humano, em geral; exaltamos sua sensibilidade ao tratar de tais assuntos, e de como retrata cenas e acontecimentos comuns de uma maneira bastante poética. Ressaltamos que era um texto assim que iam encontrar, e que deviam lê-lo com atenção.

A leitura foi silenciosa, e a turma estava, de início, tranquila, mas à medida que iam prosseguindo, as manifestações quanto à complexidade do texto foram aparecendo.

A aluna S.B., normalmente bastante agitada nas aulas, exclamou: “Não sei nada, professora!” Foi orientada a tranquilizar-se e voltar a ler o texto, procurando entender os acontecimentos e atitudes das personagens.

Registramos no quadro a palavra *basset*, explicamos a pronúncia e origem francesa, chamando a atenção para a figura ilustrativa que acompanhava o texto. Fora uma iniciativa nossa, para facilitar a criação da imagem mental, uma vez que muitos, certamente, não conheciam a raça canina em questão.

Alguém perguntou sobre a questão 2, que pedia para ‘levantarem hipóteses’. Esclarecemos que deviam pensar nas possibilidades de respostas e anotar a que considerassem melhor. Uma aluna perguntou: “A menina não tem nome não, professora?”. Lembramos que era uma característica do gênero conto, que muitas vezes retratam as personagens de forma genérica, sem nome, como, aliás, já tínhamos estudado em aulas anteriores, salientamos.

À medida que questionavam sobre o significado de certos vocábulo (flamejava, desalento), tentávamos levá-los a analisar o contexto (palavra bastante utilizada em aulas anteriores e nessa, também) para descobri-lo.

Para nossa surpresa, a última questão provocou várias manifestações de que desconheciam o significado da expressão “classe social”. Explicamos, porque não havia como responderem à questão sem esse conhecimento.

Em relação à aluna que dissera logo no início do horário, depois de ler as questões, que “não sabia nada”, registramos que, durante o período em que esteve com o teste, por várias vezes foi necessário alertá-la sobre suas atitudes diante do texto (não lia, virava-se para o lado, queria conversar, olhava-se no espelho...), uma demonstração clara de que, realmente, acreditava no que dizia repetidamente: “Eu não sei nada, professora!”. O mesmo comportamento foi registrado em relação a vários outros alunos, exatamente alguns daqueles que, depois, comprovaríamos terem tido, realmente, um desempenho bastante ruim. O que não aconteceu, por outro lado, com essa aluna, que teve um desempenho mediano.

Observamos que os alunos que demonstravam maior dificuldade de concentração foram, com raras exceções, os primeiros a entregar o teste, incluindo nesse tempo, aquele gasto passando as questões a tinta. Dispunham de 02 h/a para que o fizessem, mas não levaram mais do que 01 h/a para entregá-lo, apesar do encorajamento, primeiro, para que se esforçassem, e das admoestações, em seguida, uma vez que alguns se mostravam bem pouco empenhados.

Vários alunos, por outro lado, demonstraram um comprometimento e uma seriedade admiráveis, no esforço de atender às nossas orientações.

Sobre o teste

As questões propostas no teste exigem dos alunos respostas, de cunho inferencial, a respeito das personagens, suas ações e sentimentos, de modo a estabelecer referências entre fatos, eventos e emoções e o contexto espaço-temporal, avaliando-os e procurando levantar possíveis hipóteses que os expliquem.

Por meio de perguntas “por quê?”, devem produzir **inferências lógicas**, estabelecendo relações de causa e consequência entre os fatos, eventos, emoções, como nas questões 3b; 8; 10); **inferências informativas**, que respondem às perguntas “quem?”, “o quê?”, “onde?” e “quando?”, objetivando relacionar os eventos, situações e emoções vivenciadas pelas personagens, ao contexto em que se inserem, são requeridas nas respostas à maioria das questões (1; 4; 5; 6; 9; 11; 12; 13; 14). As questões 02 e 07, de levantamento de hipóteses, requerem inferências **elaborativas**, as quais, embora não sejam essenciais à coerência, para serem plausíveis pressupõem entendimento do texto; e, finalmente, uma questão exigindo inferência **avaliativa** (3a), em que, ao responder à pergunta “como ela se sente?”, o aluno deve inferir o estado emocional da personagem.

São classificações que levam em conta o ‘conteúdo semântico’, a ‘origem’ e a ‘necessidade’ de produção das inferências, conforme já visto anteriormente.

O desempenho dos alunos

De modo geral, a suposição de que os alunos que gastaram menos tempo fazendo a avaliação, haviam deixado várias questões em branco e/ou as haviam respondido superficialmente, baseando-se na literalidade do texto, confirmou-se. No entanto, também houve alunos que, apesar de terem demonstrado interesse e empenho na realização do teste, como pudemos observar, tiveram um resultado bastante negativo.

Dos 35 alunos que fizeram o teste, 04 acertaram acima de 70% das questões; 04 deram entre 50 e 65% de respostas consideradas adequadas; dentre os 27 restantes, que não atingiram o índice de metade de respostas adequadas, houve 08 que ficaram abaixo de 30% de acertos.

Diante desses resultados, procuramos analisar as respostas de acordo com o tipo de inferência produzida, tentando avaliar os possíveis percursos traçados pelos alunos.

Inferências informativas - A maioria dos alunos (90%) respondeu corretamente à questão 01, que solicitava uma informação de fácil acesso no texto; ainda assim, W.R. a deixou em branco; C. F. disse que não tinham “*nada*” em comum; dois alunos buscaram o traço em

comum no sentimento igual de ambas: “solidão” (L. R) e “o amor que um sente pelo outro” (P.A), respostas que, mesmo inesperadas, podem ser consideradas adequadas, desde que “amor” possa ser entendido como “fascinação”. Esses quatro alunos estão entre aqueles que não atingiram 40% de acertos, sendo que esses dois últimos enquadram-se entre os que, apesar da dificuldade, esforçaram-se ao máximo para fazer a atividade.

Quanto às questões 04 e 05, ambas de múltipla escolha (objetivas), houve um grande número de acertos. Mesmo entre os alunos com maior dificuldade, a maioria inferiu que a menina, sentada nos degraus de sua casa, suportava... “o calor e a solidão”, e, por conseguinte, também inferiram que a bolsa partida a salvava da ... “solidão, já que era sua companhia”.

Em relação à questão 04, torna-se interessante avaliar que, entre as marcações incorretas, nenhuma diz respeito à alternativa “d”, ou seja, ninguém inferiu que a menina não suportava “sua mãe”; isso representaria uma extrapolação, uma vez que o texto não se refere à mãe da garota; por outro lado, também pode ser um dado cultural, uma vez que poderia parecer inadmissível reconhecer o fato de não se suportar a própria mãe. Outra interferência contextual que pode ter acontecido relaciona-se à escolha da alternativa “c” por algumas alunas, ou seja, a menina suportava... a bolsa velha. Com efeito, nenhum aluno pensou nessa possibilidade.

Na questão 5, a maioria dos alunos que errou optou pela alternativa “a”, indicando que a bolsa protegia a personagem do “calor excessivo”, opção perfeitamente compreensível, levando-se em conta que são habitantes de uma região tão quente, desde que, nesse caso, “calor” se equivalesse a “sol”, isto é, “... a bolsa a protegia do sol”; no entanto, essa não pode ser a alternativa correta, uma vez que a menina “segurava-a (...) entre os joelhos”.

Apenas 02 alunos acertaram a questão 6, que solicitava conhecimento específico acerca dos elementos que compõem a narrativa, no caso, o narrador, cuja presença, para ser notada, já que é alguém presente no texto, mas sem participar muito, exige um leitor bastante atento, para não dizer sagaz. Uma única vez ele se manifesta em primeira pessoa: “Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento, o que justifica a dificuldade dos alunos. De modo geral, as respostas concentraram-se na alternativa “b” (alguém que não está presente na história), demonstrando que detêm informações sobre o assunto.

Outra inferência informativa necessária relaciona-se à questão 9, a respeito da reação das personagens quando se encontram. Uma boa parte dos alunos (35%) conseguiu processar as informações sobre as reações de ambas e responder, de forma mais refinada, que “ficam se olhando por bastante tempo”; “ficaram como maravilhados”; “a menina fica pasmada, ele estaca diante dela”; “param e ficam olhando um pro outro”...

Um outro grupo, praticamente na mesma proporção que o anterior, transcreveu o trecho inteiro, mantendo-se presos à superfície do texto: “A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.” Finalmente, os demais deram respostas que falavam apenas da reação da menina, ou apenas da reação do cão; ou respostas que parecem sem sentido, mas que pode ter relação com aquilo que supunham ter sido a causa da reação da menina: “o basset era lindo e doce” (K.S); ou ainda, “Amizade, cuidado e amor”, indicando não suas reações, mas os sentimentos, de acordo com P.A. A experiência pessoal aparece notadamente na resposta de C.F. (“medo”), cuja extrapolação não parece ter outra explicação.

A questão 11 aponta a grande dificuldade dos alunos em compreender globalmente o texto. A exigência de que justificassem o título fez com que muitos deixassem a questão em branco (cerca de 25%); entre aqueles que a responderam, a maioria registrou apenas a justificativa em relação ao desejo da menina de ficar com o cão, denotando não terem os conhecimentos necessários para perceber no animal, cuja fascinação pela menina personifica a humanização que lhe permite estar, também, tentado a ficar com ela.

A dificuldade acima referida encontra eco na questão 12, que metade da turma errou, dividindo-se entre as alternativas “b” (a raridade do tom ruivo de cabelos e pelos), e “d” (os soluços da menina). A escolha da alternativa “b” pode ser justificada pela grande importância dada, na trama, à característica que irmana as personagens, enquanto que a outra, a “d” denota uma leitura bastante rasa, uma vez que o fato de a menina estar soluçando não tem valor de peso na trama.

As questões 13 e 14 demandam inferências que exigiam dos alunos, além de uma leitura atenta, que lhes permitisse localizar informações bastante específicas no texto, conhecimentos prévios acerca do assunto, a saber, que a história não se passa nos dias atuais, uma vez que hoje não temos mais “pontos de bonde” nas cidades (13), assim como é preciso ter, pelo menos, conhecimentos básicos a respeito do que sejam “classes sociais” para estabelecer a inferência de que a menina é de “classe baixa”, uma vez que “usa uma bolsa velha, que está com a alça partida”; a aluna D.T. inferiu que “a infância impossível” é uma referência à pobreza; A.L. supõe que não ter nem uma sombrinha (pra se proteger do sol) é característico de quem é de classe baixa; E.A., por outro lado, a considera de classe média, uma vez que “tem casa”.

Com relação à informação que situa a narrativa no tempo, três alunas deram como justificativa ao “não” (a história não se passa nos dias de hoje) o fato de que a menina “estava sozinha na porta de casa”, numa clara referência ao atual contexto de violência urbana, que

tolhe as crianças – principalmente meninas – de permanecerem sozinhas na rua. Houve, também, alunos que buscaram a justificativa nas referências bibliográficas (1998), demonstrando desconhecimento acerca desse componente do texto narrativo.

De modo geral, os acertos em ambas não chegaram a 40%, atestando a importância de dados contextuais na compreensão textual.

Inferências lógicas- Foi bastante reduzido o número de acertos às questões 03, 08 e 10. Na 3, precisavam, primeiramente, avaliar como a garota se sentia para, depois, justificarem seu sentimento. Não chegou a 40% a quantidade de alunos que responderam “diferente” ou “sozinha”; até “humilhada”, que parece ser uma escolha vocabular inapropriada, estando J.F querendo referir-se a “excluída”, talvez; apareceram respostas como “inútil” (entenderam que ela “esperava inutilmente o bonde”, e por isso era inútil?); “revoltada”, baseando-se na informação literal que muitos deram, “numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária”.

A resposta à questão 8 (e à 7, também, que é de levantamento de hipóteses) dependia dos conhecimentos do aluno acerca do papel do narrador, e já foi comprovado, na questão 6, que eles não os tem, de forma mais profunda. De maneira geral, os alunos que responderam à questão entenderam “identificar-se” com a aparência física, o que foi agravado pelo desconhecimento do significado de “desalento”, pois deveriam ter construído o sentido de que “o narrador compreendia o seu desalento”, “assim como ela, ele também estava desalentado”; uma aluna apenas, D.T., justificou: “Ele entende sua dor”.

Para a questão 10, podemos considerar que “Porque ele foi mais forte que ela” (30%) seja uma resposta adequada, considerando-se a faixa etária; adequado, também, responder que “Ele não queria olhar para ela”; “A dona dele o esperava”, “A dona o esperava impaciente”, estas já demonstrando uma maturidade maior dos leitores.

Elaborativas - Finalmente, a dificuldade para levantar hipóteses plausíveis nas duas questões que demandam essa habilidade só (2 e 7, esta já comentada) confirma que, de modo geral, o entendimento global do texto não aconteceu para a maioria, sendo que, na questão 2, possibilidades como “esperando o bonde” , “pensando na vida”, “esperando o soluço passar”, “passando o tempo”, “vendo o movimento” atingem apenas cerca de 50 % das respostas. As demais dizem respeito a ela “estar soluçando”; “suportando” e outras semelhantes.

Tais dados serão comparados àqueles do teste final, e nos auxiliarão na análise dos resultados da nossa intervenção pedagógica.

18ª aula – 1ª sessão de ‘pausa protocolada’: conto “Sofia”, de Luiz Vilela (fragmento)

Em razão de a sala de vídeo estar indisponível, o texto foi apresentado em cartazes, previamente preparados. As partes eram coladas uma a uma no quadro, sendo que as questões, que também tínhamos previamente elaborado, nos serviam como orientação, mas outras iam sendo feitas, de acordo com a necessidade.

Sofia

1- Levante hipóteses:

- a) Quem é Sofia?
- b) O que é que se vai contar sobre Sofia?
- c) Quem vai falar sobre ela?
- d) Este nome faz com que você se lembre de alguém ou de algum fato em especial?

(...)

Já tinham brincado muito, e agora estavam reunidos ao pé do poste, pensando numa coisa nova para fazer.

2- a) O que significa a expressão “reunidos ao pé do poste”

- b) Onde se passa a história?

Levante hipóteses:

- c) Quem já tinha brincado muito?
- d) Já tinham brincado muito de quê? E que “coisa nova” poderiam fazer?

Ainda era cedo, a noite apenas começara.

-- Vamos mexer com a Sofia? _ propôs um.

3- Levante hipóteses:

- a) Quantas horas provavelmente eram?
- b) Quem é Sofia?
- c) O que significa “mexer com a Sofia”?
- d) O que fariam para “mexer com a Sofia”?

- e) Caracterize quem propôs mexer com a Sofia.
 e) Qual será a reação da Sofia

Sofia era a dona do mercadinho _ a vítima predileta deles. Pintavam o sete com ela. Sofia assustava-se com nada, e isso os deliciava

- 4- a) Com base no texto, caracterize Sofia.
 b) O que é um mercadinho?
 c) Quem são “eles”?
 d) Com base em informações do texto, responda: era a primeira vez que mexiam com Sofia?
 e) O que quer dizer “Pintavam o sete com ela”?

Viviam assombrando-a:

- 5- Levante hipóteses:
 a) O que faziam para assombrar Sofia?
 b) Como Sofia reagia?

vozes estranhas chamando lá fora, e ninguém (estavam no telhado), caveira de mamão verde com vela acesa dentro, capas, máscaras horrorosas, o caixote de lixo que sumia, o ferro de abaixar a porta que sumia, ratos, sapos, lagartixas aparecendo de repente, minha nossa! quase desmaiava, dessa vez eu chamo o guarda, mas nunca chamava o guarda, e tudo o que fazia era ameaçar os meninos, agitando o braço gordo:

__ Eu vai contar bra seu pai, menino! Eu vai contar bra seu pai!

- 6- a) Quem, afinal, assustava Sofia?
 b) As ações para assustá-la tinham uma ligação, um ponto em comum. Qual?
 c) No trecho acima aparecem pelo menos duas vozes.
 De quem são essas vozes?
 d) Por que Sofia dizia que ia chamar o guarda? E por que, na sua opinião, ela nunca o chamava?
 e) Qual era, de fato, a atitude dela? f) Com base nesse trecho, caracterize Sofia, psicológica e fisicamente.
 g) Justifique a forma de falar de Sofia: “Eu **vai** contar **bra** seu pai!”

(...)

E um dia Sofia morreu.

7- Levante hipóteses:

- a) Sofia morreu de quê?
- b) Qual a reação dos meninos diante do fato?

Comentaram na cidade que ela morrerá de tanto comer. Contavam que o médico a mandava fazer regime e ela não obedecia; ela dizia:

__ Sofia morre, mas morre de barriga cheia. (...)

- 8- a) Por que Sofia não obedecia ao médico?
- b) Qual é a filosofia de vida de Sofia (a maneira como ela encara a vida)?
- c) Você conhece alguém que pensa como ela?
- d) Você concorda com o modo de pensar de Sofia? Por quê?
- e) É possível alguém morrer de tanto comer?

Fonte do texto: Luiz Vilela. *Contos da Infância e da adolescência*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 13 e 16 (fragmento).

In: Universos: Língua Portuguesa, 7º ano / obra coletiva – 1. Ed. - São Paulo: Edições SM, 2012, p. 248. Adaptado.

Questões: Elaboração própria.

A participação dos alunos nessa atividade foi muito boa, com eles atentos e colaborativos; as paradas para colar as partes no quadro, no entanto, quebram a dinâmica da narrativa, tiram um pouco da empolgação e propiciam que a turma perca a concentração e se agite.

“Sofia” lembra “criança”, “minha prima”, “não gosto, conheço uma pessoa antipática!”, “minha cachorrinha!”... Os esquemas mentais ativados, de modo geral, referiam-se a alguém jovem, o que causou uma certa surpresa, ao final, tratar-se de uma pessoa de mais idade. Mas ainda não era possível esclarecer a origem da personagem, o que seria feito mais à frente.

A esse respeito, por sinal, questionados sobre a maneira de Sofia falar (“Eu vai contar pra seu pai!”), foi possível chamar a atenção dos alunos para questões como o preconceito linguístico e o desrespeito às diferenças, a partir de respostas como “Ela é burra!”, “É

analfabeta!”, até que uma aluna levantou a hipótese: “Ela é de outro ‘estado’”, e outro, discretamente, manifestou-se: “Ela é estrangeira, professora.” Mais tarde, D.C. nos esclareceria que, coincidentemente, havia lido o texto na aula em que trouxéramos alguns exemplares de livros de contos para a sala.

Fizeram levantamento de hipóteses plausíveis a respeito das brincadeiras na rua, daquelas feitas com Sofia, das motivações que moviam as atitudes de Sofia. Um aluno respondeu, no entanto, que “Ela não chama a polícia porque é gorda!”, provocando risos em alguns colegas e recebendo repreensões de outros; questionado, alegou que ela “não conseguia correr”, sendo lembrado por outros da existência do telefone, que ela poderia usar.

De maneira geral, conseguiram perceber os sentimentos que moviam as personagens. Alguns dos alunos que mais precisariam estar atentos (pelas dificuldades demonstradas no teste inicial), no entanto, eram os que se distraíam mais facilmente, participando pouco. Ao final, receberam o fragmento lido, sem cortes, fizeram uma leitura silenciosa e depois o colaram no caderno.

O tempo gasto foi pouco mais de 01 h/a. (O recurso didático utilizado demandou um tempo extra, que seria mais bem administrado com o projetor de multimídia).

20ª aula – 2ª sessão: crônica “Praia, maldita praia”, de Juliano Martinz

Praia, maldita praia.

Juliano Martinz

- 1- a) O que é uma praia?
 b) Você já viu uma praia? Onde? Você já foi a uma praia?
 c) Você tem vontade de conhecer uma praia? Por quê?
 Levante hipóteses:
 d) Por que alguém caracterizaria uma praia como “maldita”?
 e) Qual a faixa etária (a idade) provável dessa pessoa? Por quê?
 f) Uma história com esse título provavelmente vai falar sobre o quê?

Odiava praia.

- 2- a) Levante hipóteses: Quem odiava praia? Por que essa pessoa odiava praia?
 b) Como pode ser essa pessoa que odeia praia? De que ambientes ela pode gostar?
 c) Você ama ou odeia praia? Por quê?

E como não odiar?, costumava perguntar. Se os elementos que integram uma praia fossem friamente analisados, não haveria como não nutrir sentimentos de repulsa por este ambiente agressivo à saúde e ao bem-estar.

- 3- a) A quais elementos pode estar se referindo a pessoa?
 b) O que é um sentimento de repulsa?
 c) O que significa dizer que a praia é um “ambiente agressivo à saúde e ao bem-estar”?
 d) Você concorda com essa afirmação dela? Por quê?

Malditos grãos de areia que sempre insistem em entrar onde não devem, pinicando todo o corpo, um sol infeliz torrando a pele e multiplicando melanomas e não-melanomas, além de uma água imunda e fétida, proliferando bactérias que fazem a festa no corpo dos ingênuos que ali se divertem.

- 4- a) Afinal, a quais elementos da praia se refere a pessoa?
 b) Por que ela não gosta da praia?
 c) Essa pessoa, na sua opinião, é mais jovem ou mais madura? Por que você pensa assim?
 d) O que é um melanoma?
 e) Você acha que ela tem razão, ou seja, concorda com os argumentos dela?

Por esta razão, ao chegar aos 60 anos, Antenor não reservara um dia sequer de suas férias para adentrar praias entupidas de pessoas com suas micoses purulentas, como costumava dizer. Os amigos e familiares, claro, sempre se incomodaram. As férias dele sempre se limitaram a viagens para o interior, fuga do caos urbano para o tédio de alguns poucos monumentos e turismo de aventura.

Mas quando Antenor completou os 60 anos, a família decidiu mudar esta história.

- 5- Levante hipóteses: a) O que fez a família de Antenor? De que maneira?
 b) Qual será a reação dele?
 c) Será que vão conseguir mudar “esta história”?

Sem seu conhecimento, compraram um pacote turístico para uma badalada praia do Nordeste. Tudo incluso: passagem, estadia, alimentação e até transporte local. E, obviamente, tudo mantido sob rigoroso segredo.

Para o Antenor, diziam que as férias seriam no interior, para uma daquelas cidades cuja atração se limita apenas a comida e bebidas típicas. Só depois que enfiaram o velho dentro do avião, devidamente afivelado, comunicaram que o destino seria uma praia.

- 6 – a) Descreva a reação de Antenor.
 b) Quais argumentos os familiares apresentaram para se justificarem?
 c) Você concorda com a atitude deles? Como se sentiria, no lugar de Antenor?

Houve um princípio de escândalo.

- 7- a) Como você descreveria “um princípio de escândalo”?
 b) O que você pensa da reação de Aristides, faria a mesma coisa ou não?
 c) Será que a família vai convencê-lo, ou ele vai “fugir”?

Me tira daqui, eu não quero pegar câncer, eu não quero micose pútrida leprosa em minha pele, e por aí afora. Mas com alguma conversa, inclusive ameaça de divórcio da dona Arlete, botaram o velho de volta ao bom juízo e ele manteve a boca fechada, a viagem toda. Mas ainda dava para ver em seus olhos a ira diante da traição de todos aqueles que um dia ele jurara amar.

Ao chegarem à praia, a família esperou pelo pior: um escândalo mais ostentoso do que o dado no avião. Mas ao contrário, o semblante de búfalo mal-humorado do velho Antenor cedeu diante da visão arrebatadora, do frescor sem igual, da agradável intensidade que o casamento entre sol, areia e mar proporcionavam.

- 8- a) O que é uma “visão arrebatadora”?
 b) Descreva a reação de Antenor diante da visão arrebatadora.
 c) Descreva a provável reação da família de Antenor.
 d) Levante hipóteses: Como vai ser o dia do “búfalo mal-humorado” na praia?

Durante aquele dia, a família concordara em uníssono: nunca tinham visto um Antenor tão feliz quanto naquela tarde ensolarada.

Ele até trocou algumas palavras amistosas com outros que se estiravam na areia, nas proximidades.

- 9- a) Você se surpreendeu com a reação de Aristides?
 b) Na sua opinião, essa viagem vai trazer alguma mudança na vida dele?
 Levante hipóteses:
 c) Quais seriam essas “palavras amistosas” que ele trocava com os outros banhistas?
 d) E, em relação aos familiares, qual será sua atitude?

Na semana seguinte, na viagem de volta de avião, Antenor garantiu a todos que não aguentaria esperar as próximas férias. Nas semanas seguintes, no máximo em alguns poucos meses, daria um jeito de voltar para a praia.

Isso, lógico, após ele tratar e curar a micose tinea crural, a pitíriase versicolor, e a onicomicose subungueal distal e lateral.

- 10- a) De acordo com o texto, Antenor tinha, ou não, razão em temer contrair doenças na praia?
- b) Qual passou a ser o comportamento dele em relação a elas?
- c) Qual passou a ser seu comportamento em relação à praia?
- d) O que essa mudança pode ter trazido de benefício para sua vida? E para a vida de seus familiares?

Fonte do texto: MARTINZ, Juliano. **Praia, maldita praia**. Disponível em: <http://corrosiva.com.br/cronicas-engracadas/praiamaldita-prai/> >
Acessado em 01/08/14.
Questões: Elaboração própria.

A aula, desenvolvida na sala de vídeo, foi bastante participativa, com os alunos, de modo geral, demonstrando interesse. Começamos apresentando o autor, que não é conhecido, mas mantém um blog em que publica inúmeros textos de sua autoria.

Logo de início, diversas manifestações como resposta às primeiras indagações: “Já fui à praia!”, “Tenho vontade de ir!”, “Praia é bom demais!” e outras, sempre de caráter positivo. Daí as opiniões a respeito de quem estava caracterizando a praia como “maldita” terem sido “É doido!”, “Não sabe aproveitar!”, “É uma pessoa velha e rabugenta!”.

Inferiram que a história falaria sobre alguém que passara por alguma experiência desagradável na praia, o que acabou por ser desmentido, uma vez que a personagem “odiava” praia sem nunca a ter conhecido. Antes, porém, mesmo expressando tantos adjetivos favoráveis ao espaço em questão, foram capazes de elencar alguns dos possíveis elementos “repulsivos” de que ela poderia estar falando: esgoto, areia suja, lixo, sol forte demais... Concordaram que a personagem até que tinha uma certa razão, mas ainda assim, não justificava o termo “maldita”, opinaram.

Todos que se manifestaram a respeito da possível idade da personagem, disseram que devia ser “velha”, porque “quer ficar dentro de casa, “quer ir pra roça”, “lugar parado, sem graça”... Pudemos discutir um pouco sobre o preconceito que demonstravam, e vários concordaram que conheciam muitos idosos que levavam uma vida bastante agitada, socialmente falando.

Opinaram que era uma pessoa “velha”, porque “sabia muito de doença, tava preocupado com isso”. Outros falaram sobre esse conhecimento demonstrado pela personagem, inferindo que era estudada, culta.

Divertiram-se bastante, imaginando o escândalo provocado por Antenor (“Que nome, hein, professora! Por isso que é chato assim!”) ao ser ludibriado pela família, e levantando as possíveis hipóteses sobre o que ele faria: até em “tirar do testamento” quem tivesse participado alguém sugeriu...

Gostaram do desfecho, com alguém chegando a demonstrar mais simpatia pelo “chato e rabugento” senhor: “É que ele não conhecia, né, professora...”, “Pronto, agora só serve praia!”. Alegaram que, apesar de ter razão quanto às doenças, Antenor já nem ligava mais pra isso... E concordaram com ele!

Para finalizar, distribuimos o texto na íntegra. O tempo não foi suficiente para a leitura, o que foi feito em sala de aula, na aula seguinte. Elogiamos a participação da turma, que, de modo geral, foi bastante interativa. Ainda assim, houve alunos a quem era necessário interpelar, de vez em quando, por motivo de conversa paralela, causa de interrupção da atividade para, vez ou outra, trocar alguém de lugar. Essa atividade, com efeito, embora seja manifestamente interessante e proveitosa, em qualquer situação, certamente deve surtir um efeito ainda mais favorável em grupos menores de alunos.

22ª aula: 3ª sessão - Leitura compartilhada

Crônica: “Minhas férias”, de Luís Fernando Veríssimo.

Nesta aula, apresentamos o texto fazendo a ‘leitura compartilhada’, alternativa já prevista e preparada, uma vez que, às vezes, os recursos audiovisuais estão indisponíveis, o que dificulta a apresentação do texto em ‘pausa protocolada’. Cada aluno recebeu uma cópia do texto que, pela linguagem, percebemos tratar-se de uma crônica que imita uma redação escolar. Como já destacamos anteriormente, na leitura compartilhada, o professor vai dividindo com os alunos a leitura do texto, destacando determinados aspectos, recapitulando ideias por meio de perguntas, sendo que, a cada trecho, essa tarefa pode ficar a cargo de outro “moderador” (SOLÉ, 1998).

Minhas férias

Eu, minha mãe, meu pai, minha irmã (Su) e meu cachorro (Dogman) fomos fazer camping. Meu pai decidiu fazer camping este ano porque disse que estava na hora de a gente conhecer a natureza de perto, já que eu, a minha irmã (Su) e o meu cachorro (Dogman) nascemos em apartamento, e, até os

5 anos de idade, sempre que via um passarinho numa árvore, eu gritava "aquele fugiu!" e corria para avisar um guarda; mas eu acho que meu pai decidiu fazer camping depois que viu o preço dos hotéis, apesar de a minha mãe avisar que, na primeira vez que aparecesse uma cobra, ela voltaria para casa correndo, e a minha irmã (Su) insistir em levar o toca- discos e toda a coleção de discos dela, mesmo o meu pai dizendo que aonde nós íamos não teria corrente elétrica, o que deixou minha irmã (Su) muito irritada, porque, se não tinha corrente elétrica, como ela ia usar o secador de cabelo? Mas eu e o meu cachorro (Dogman) gostamos porque o meu pai disse que nós íamos pescar, e cozinhar nós mesmos o peixe pescado no fogo, e comer o peixe com as mãos, e se há uma coisa que eu gosto é confusão. Foi muito engraçado o dia em que minha mãe abriu a porta do carro bem devagar, espiando embaixo do banco com cuidado e perguntando "será que não tem cobra?", e o meu pai perdeu a paciência e disse "entra no carro e vamos embora", porque nós ainda nem tínhamos saído da garagem do edifício. Na estrada tinha tanto buraco que o carro quase quebrou, e nós atrasamos, e quando chegamos ao local do camping já era noite, e o meu pai disse "este parece ser um bom lugar, com bastante grama e perto da água", e decidimos deixar para armar a barraca no dia seguinte e dormir dentro do carro mesmo; só que não conseguimos dormir porque o meu cachorro (Dogman) passou a noite inteira querendo sair do carro, mas a minha mãe não deixava abrirem a porta, com medo de cobra; e no dia seguinte tinha a cara feia de um homem nos espiando pela janela, porque nós tínhamos estacionado o carro no quintal da casa dele, e a água que o meu pai viu era a piscina dele e tivemos que sair correndo. No fim conseguimos um bom lugar para armar a barraca, perto de um rio. Levamos dois dias para armar a barraca, porque a minha mãe tinha usado o manual de instruções para limpar umas porcarias que o meu cachorro (Dogman) fez dentro do carro, mas ficou bem legal, mesmo que o zíper da porta não funcionasse e para entrar ou sair da barraca a gente tivesse que desmanchar tudo e depois armar de novo. O rio tinha um cheiro ruim, e o primeiro peixe que nós pescamos já saiu da água cozinhado, mas não deu para comer, e o melhor de tudo é que choveu muito, e a água do rio subiu, e nós voltamos pra casa flutuando, o que foi muito melhor que voltar pela estrada esburacada; quer dizer que no fim tudo deu certo.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. O santinho. In: **Língua Portuguesa**, 6º ano / Cristina Soares de Lara Azeredo; ilustrações: Circus Projetos Criativos ...[et. al] - Curitiba: Ed. Positivo; 2009. p. 164-165 (Projeto Eco).

Informamos que iniciáramos a leitura e, depois, cada um lia uma parte. Logo de início, determinamos os alunos que continuariam a leitura, escolhendo entre aqueles que sabíamos ter maior fluência, para não truncar o entendimento.

Começando, lemos naturalmente o título, e depois, novamente, dando a entonação necessária para que percebessem tratar-se de uma referência a uma redação escolar. Funcionou. Alguns manifestaram-se, dizendo já ter escrito sobre o tema.

Após a leitura do primeiro trecho, cujo exagero gerou exclamações divertidas entre os alunos, perguntamos que justificativa o narrador dava para explicar a necessidade de sua família ter contato com a natureza, ao que responderam, falando do fato de que “ele, até os cinco anos, só conhecia passarinho dentro de gaiola”, “achava que passarinho solto tinha fugido de gaiola”.

Conversamos sobre o porquê de o menino pensar assim, o seu modo provável de vida... “Morava em apartamento”, que era “besta demais!”, houve quem dissesse. Indagados, concluíram que o autor usava tanto exagero na linguagem para fazer humor, com o que concordamos; pedimos, no entanto, que prestassem atenção, também, para ver se o único objetivo dele, no texto, era esse.

Os alunos foram continuando a leitura, e fomos ressaltando as passagens cruciais para o entendimento do texto, como o motivo do pai, na opinião do narrador, querer levar a família para fazer camping (economia, embora o pai alegasse contato com a natureza). À medida que líamos, percebiam as críticas feitas por meio do humor, da ironia: os buracos na estrada, o meio ambiente maltratado (o esgoto no rio, os peixes impróprios para alimentação) e, por fim, o desfecho fantasioso, inverossímil, para mostrar que é mesmo uma redação infantil, fato que já haviam notado, também, a partir das repetições excessivas, da pontuação, a linguagem coloquial (“cozinhado”), da estruturação do texto em um único parágrafo.

Os demais textos apresentados em pausa protocolada e leitura compartilhada serão disponibilizados como ANEXOS.

36ª aula - Teste final

Seguindo os mesmos procedimentos em relação ao primeiro teste, expusemos aos alunos nossos objetivos de avaliar sua compreensão textual, procurando tranquilizá-los e conscientizá-los de como deveriam portar-se diante do texto. Novamente foram informados de que não seriam avaliados individualmente.

Entregamos, primeiro, a folha com o texto. A exemplo do teste inicial, ouviram-se alguns protestos quanto ao tamanho do texto. Pedimos que alguém lesse em voz alta a instrução inicial, em cujo comando havia a especificação do gênero textual e informação

contendo nome e origem do autor. Demos breves informações sobre ele e entregamos o restante do material, porque o quadro com o “vocabulário” estava no início dele (igarapé, palafita, catraieiro...).

A leitura foi feita silenciosamente. Registramos uma significativa diferença entre a postura dos alunos diante do texto, ao fazerem o teste inicial e este, final: neste, segundo observamos, estavam mais concentrados, mais engajados na busca de uma leitura compreensiva. Ao contrário do teste anterior, nenhum deles manifestou-se dizendo “não saber nada”, embora tenham demonstrado dificuldade com o entendimento das questões.

A cada questionamento sobre alguma palavra, eram orientados a consultarem o quadro. Foram muitas as manifestações de que não estavam entendendo algumas questões, três delas, principalmente. Os enunciados, talvez, estivessem realmente confusos, concluímos e que, portanto, a compreensão deles estaria comprometida. Lembramo-nos de que, muitas vezes, o texto pode não oferecer ao leitor as informações de que ele precisa para fazer a leitura adequada. Percebemos, também, que, para muitos, a simples apresentação, por escrito, dos elementos de que falava a narrativa, que não fazem parte do contexto sociocultural dos norte-mineiros, não fosse suficiente, talvez.

Resolvemos, portanto, diante desses fatos, rever algumas dessas construções, tomando isso como mais uma maneira de eles entenderem que, por vezes, o fato de o leitor não compreender o que lê pode ser em decorrência de outros fatores, e não tão somente a própria dificuldade. Queremos que tenham essa postura crítica diante dos textos.

Expusemos nosso ponto de vista, nossas pretensões e recolhemos os testes, para apresentá-los, novamente, em aula posterior. Houve diferentes manifestações: de alívio, de estranhamento, de surpresa, até de descontentamento, uma vez que alguns já haviam dado início à atividade. Fui explicando e justificando, novamente, enquanto recolhia a prova, a fim de tentar motivá-los positivamente em relação ao fato.

37ª aula - Retornamos com o teste três dias após a primeira tentativa. Lembramos o motivo que nos levava a recolhê-lo, objetivando retornar com outra versão, e pedimos a colaboração de todos, no sentido de se empenharem em fazê-lo da melhor maneira. Essa versão é a que expomos na página seguinte.

INSTRUÇÃO: Leia atentamente o conto do amazonense Milton Hatoum antes de responder às questões. Volte a ele quantas vezes for necessário.

A casa ilhada

Era julho, auge da enchente, por isso tivemos que embarcar na beira do igarapé do Poço Fundo e navegar até a casa no meio da ilhota.

Os moradores das palafitas nos olhavam com surpresa, como se fôssemos dois forasteiros perdidos num lugar de Manaus que podia ser tudo, menos uma atração turística. No entanto, o cientista Lavedan, antes de voltar para Zurique, insistiu para que o acompanhasse até a casa ilhada, teimando em navegar num rio margeado de casebres pobres.

[...]

Eu conhecia de vista a casa ilhada: um bangalô atraente e misterioso, que só parecia dar sinal de vida depois do anoitecer, quando as luzes iluminavam a fachada e o jardim. Sempre que atravessava a ponte sobre o igarapé, via uma ponta do telhado vermelho e, de um único ângulo, podia ver as portas e janelas fechadas, como se algo ou alguém no interior da casa fosse proibido à cidade ou ao olhar dos outros.



[...]

O catraieiro atracou ao lado de um barco abandonado, em cuja proa podia-se ler *Terpsícore* em letras vermelhas e desbotadas. Lavedan soletrou o nome do barco, enganchou a alça da sacola no ombro e saltou na lama; sem olhar para trás, caminhou com firmeza na direção da casa. Entendi que devia esperá-lo na canoa.

Hoje, não saberia dizer quanto tempo Lavedan demorou dentro da casa. O catraieiro me emprestou um chapéu de palha; depois assobieei, cantarolei, observei detalhes da casa e do lugar; talvez tenha injuriado o suíço misterioso, de quem só sabia o nome e as qualidades de ictiólogo contadas por ele mesmo. Meses mais tarde conheceria algo do homem transtornado que ele foi ou que sempre será. No entanto, ao regressar da casa, Lavedan parecia sereno, reconfortado; murmurou palavras de agradecimento e pediu desculpas por ter ocupado uma parte da minha manhã.

[...]

Isso aconteceu em 1990. Ou, para ser preciso: 16 de julho de 1990. Não me lembro com nitidez do que me ocorreu há duas semanas, mas, se me lembro dessa data, é porque no dia 18 de julho daquele ano os jornais noticiaram a morte do único morador da casa ilhada. O corpo, sem sinal de violência, fora encontrado na tarde do dia anterior. A fotografia da casa me conduziu à notícia da morte. Encarei tudo isso como uma coincidência. Até que, dois meses depois, recebi uma carta de Lavedan. [...]

VOCABULÁRIO

Igarapé: "caminho da canoa", ou seja, um riacho – nascido na mata, e que deságua em rios maiores, por onde navegam somente canoas ou pequenas embarcações; são muito comuns na região amazônica.

Catraieiro: condutor ou tripulante de uma catraia, embarcação pequena e resistente.

Palafitas: casas construídas sobre estacas, em níveis acima da terra, situadas em terrenos que, em épocas de chuvas ou enchentes, alagam.

Bangalô: casa de um só andar, de médio porte e de aspecto rústico, com varanda coberta.

Zurique: importante cidade suíça, país europeu.

Ictiólogo: estudioso ou pesquisador de peixes.

QUESTÕES PARA ANÁLISE E COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Por que a presença dos visitantes causou surpresa nos moradores?
2. A partir da leitura atenta do primeiro parágrafo, explique que relação há entre o fenômeno da natureza registrado pelo narrador, comum em Manaus/AM à época dos acontecimentos relatados, e o título do texto.
3. O que diferenciava a casa ilhada das demais habitações?
4. “... as portas e janelas fechadas, como se algo ou alguém no interior da casa fosse proibido à cidade ou ao olhar dos outros.” Levante hipóteses: que mistério poderia esconder a casa ilhada?
5. Antes de saltar da embarcação e entrar na casa, o suíço Lavedan soletra o nome pintado na proa de um barco ali abandonado.
 - a) Na sua opinião, por que ele fez isso?
6. Releia a seguinte passagem: “O catraieiro me emprestou um chapéu de palha; depois assobieei, cantarolei, observei detalhes da casa e do lugar; talvez tenha injuriado o suíço misterioso...” (5º parágrafo).
 - a) O que essas informações sugerem?
7. O narrador diz que, naquela manhã, talvez tenha injuriado o pesquisador de peixes. Por que motivo?
8. O que, pelo contexto, pode significar o termo “injuriado”?
9. Segundo o narrador, o misterioso cientista Lavedan era um homem transtornado. Naquela manhã, conta, ele se dirigiu de forma decidida e firme à casa, mas saiu calmo, parecendo reconfortado. Levante hipóteses: O que poderia ter acontecido lá dentro?
10. O narrador fica sabendo, pelos jornais, da morte do morador do bangalô, ocorrida na mesma data da visita do suíço. Que ligação ele fazia entre esses dois fatos? Marque com x a resposta correta.
 - a) Ele culpava o cientista pela morte do morador.
 - b) Ele não se lembrava dos acontecimentos.

- c) Encarava a visita e a morte como uma coincidência de fatos.
- d) Soube imediatamente que tinha sido o cientista o autor do crime.

11. No final do texto, porém, há um trecho que sugere uma mudança de opinião. Que trecho é esse?

12. O que pode ter provocado a mudança?

13. O que você saberia dizer sobre o grau de intimidade existente entre as personagens principais do texto: são pouco ou muito próximos?

- Justifique sua resposta.

14. Em relação ao tempo em que os fatos narrados aconteceram e o tempo em que eles são contados, há uma expressão, no último parágrafo, que mostra haver um distanciamento entre esses momentos. Que expressão é essa?

Desta vez, procedemos, inicialmente, a uma leitura em voz alta do “Vocabulário”, uma vez que percebemos que alguns alunos, na vez anterior, sequer consultaram o quadro. Nessa turma, a leitura oral é disputadíssima por alguns alunos, motivo por que cada termo foi lido por um deles.

À medida que o elemento era apresentado pelo aluno, ilustrações impressas (para não depender de um instrumento tecnológico que talvez não estivesse disponível, preferimos a impressão colorida) eram mostradas e repassadas entre eles. Pensamos nessa alternativa, a fim de ajudá-los a compor as imagens de que o texto trataria.

Houve alunos que, no decorrer da avaliação, solicitavam as imagens para verem novamente. As palafitas suscitaram questionamentos diversos: “Elas não caem, não?”, “Como eles entram nas casas?”, “Como podem morar nesse lugar?”. Na medida do possível, de forma a não perturbar o ambiente, mas sabendo que o aporte de informações se fazia necessário, íamos respondendo às indagações. A respeito dessa última, perguntamos ao aluno quem ele achava que ia morar naquelas moradias, ao que alguns responderam que deviam ser pessoas mais pobres, que não conseguiam pagar casas em outros lugares. “E na nossa cidade, onde vão morar as pessoas que não conseguem moradias dignas?”, questionamos. “Debaixo de lonas”, “nas favelas”, responderam. “Quando chove muito aqui, as casas que desabam costumam estar onde?” perguntamos ainda. “Em beira de barrancos...” Percebemos alunos que não se inteiravam dessas discussões, apesar de, nesses momentos, solicitarmos a atenção de todos. Houve quem reclamasse do barulho, que atrapalhava a leitura. Concordamos. Mas avaliamos como muito produtiva a discussão promovida, em relação à ativação de

conhecimentos prévios que ela pôde suscitar, contribuindo para a construção mental da cena descrita.

Alguns se manifestaram quanto a dificuldades. Como da primeira vez, solicitamos que se esforçassem, mas deixar em branco era uma alternativa, desde que fosse em último caso. Muitos, mas não todos, empenharam-se até o último momento para responder da melhor maneira.

O teste

Assim como o teste inicial, este também traz questões que solicitam dos alunos a produção de inferências **lógicas** (1, 7) **informativas** (2, 3, 6, 8,10, 11,12,13,14) e **elaborativas** (4,5,9).

O desempenho dos alunos

Inferências lógicas - Percebemos que alguns alunos (cerca de 30%) ainda demonstraram uma tendência de transcrever passagens do texto, em consequência, segundo avaliamos, de não conseguirem criar a imagem mental necessária ao entendimento do texto, por não possuírem os conhecimentos prévios para tal. Isso se traduziu, por exemplo, em relação à questão 1, na resposta de M.Q.: “Porque era auge da enchente, parecendo forasteiros perdidos num lugar de Manaus”; T.F.: “Porque eles olhavam com surpresa, como se fôssemos dois forasteiros, perdidos num lugar de Manaus”, ou na fala de A.L.: “Pois nas palafitas raramente há pessoas andando de barco por lá. Pois elas moram em cima de madeiras”. Apenas 2 alunos deixaram a questão em branco.

A maioria, no entanto (60% dos 34 avaliados), conseguiu processar a informação e dar respostas como a de T.S.: “Pensavam que eles fossem dois visitantes perdidos”; “porque acharam estranho os visitantes viajar na época de chuva” (P.A.); “porque estavam parecendo dois forasteiros perdidos” (L.L.); “porque eles não eram acostumados com visitantes” (S.B), dentre outras.

A falta de conhecimentos prévios trouxe dificuldades, também, ao responderem à questão 7, uma vez que demonstraram desconhecer o significado da palavra “injurioso”. Embora poucos não a tenham respondido, o que demonstra o esforço que fizeram para realizar a tarefa, apenas quatro alunos conseguiram inferir que a causa foi a demora do cientista.

O desconhecimento do termo aparece nas respostas à questão 8: “triste”, “curioso”, “doido, maluco”; vários fizeram referência ao emprego usual de “Estou injuriado com fulano

de tal!”, e responderam: “bravo”, “chateado”, “nervoso”, mas não conseguiram fazer a ponte entre o estado e a ação de xingar, e inferir “xingado”. Houve um aluno que respondeu “investigado”, relação construída, supomos, com a palavra “júri”.

Inferências informativas - Nas respostas às questões 2 e 3, também, pudemos observar a dificuldade em decorrência da insuficiente bagagem cultural. Na questão 2, no entanto, avaliamos que a informação adicional (“comum em Manaus/AM à época dos acontecimentos relatados”), cujo objetivo era contextualizar o evento, a fim de facilitar o processamento das informações, acabou por exercer função oposta, porque nenhum aluno conseguiu dar uma resposta adequada. Quando não deixaram em branco, elaboraram respostas como: “Porque o lugar é como se fosse uma ilha, porque quase não se vê gente lá” (B.N); “que a casa é, definitivamente, em meio a natureza”(A.S.); “o título do texto é a casa ilhada, era junho, época de enchentes” (D.C.).

Essa confusão refletiu-se, por conseguinte, na questão 3, em que poucos alunos (cerca de 40%) conseguiram determinar a diferença fundamental entre o bangalô e as demais casas, que era o fato, justamente, de ele “ter mais suporte, varanda, telhado”, enquanto que as outras eram “casebres”, como registrou L.R; oferecer mais “segurança”, no dizer de D.G. De maneira geral, foram ressaltadas as características do bangalô: “tinha telhado vermelho”; “janelas e portas fechadas”; “misteriosa”, “mal-assombrada”, “causa medo nos habitantes”, deixando apenas implícita a necessária comparação com as demais habitações. No entanto, também em relação a essa questão, avaliamos que, pela variedade de respostas construídas – e a partir de elementos tão diversos -, a delimitação do assunto, tão bem desenhada no nosso entender, não ficou tão evidente para eles.

De modo geral, os alunos demonstraram dificuldade nas questões que exigiam conhecimentos linguísticos específicos, como na questão 6, que pressupõe conhecimentos sobre a organização do texto narrativo, com ações que, gradativamente, indicam a passagem do tempo. Da mesma forma, na última questão, que só o conhecimento, aliado à leitura atenta, registraria a expressão “Até que, dois meses depois...”. Em relação à primeira, 30% dos alunos conseguiram acertar; a questão 14, nenhum deles.

Inferências elaborativas - Em relação às questões que demandavam levantamento de hipóteses, registramos um índice menor de respostas em branco, em relação ao teste anterior. A questão 4, por exemplo, foi respondida por todos, ainda que alguns relacionassem o “mistério” do bangalô a elementos como “casa mal-assombrada”; “documentos antigos”;

“um tesouro”...; “gente morta”; outros pensaram em “bandido escondido”, “pessoa foragida”, “alguém que não quer ser reconhecido”, “pessoa com doença mental”... sendo que, embora nem todos fossem plausíveis, de acordo com o contexto, foi possível perceber uma tentativa de construir a imagem a partir de outras narrativas de seu repertório (histórias fantásticas, de aventuras, de ação...).

Na questão 5, houve respostas mais literais, como “para saber o que estava escrito”, “descobrir o nome do barco”, mas também hipóteses mais elaboradas, como “porque ele já conhecia o barco”; “para ser um ponto de referência”; “ver se tinha relação com o que ia ver na casa”; “palavra relacionada com sua busca”... ; assim como outras mais fantasiosas, como a de A.L, aluna que demonstrou muita dificuldade no primeiro teste, mas cujo progresso pudemos perceber: “era uma sigla secreta”; e emendou: “ele já tinha visto essa palavra”.

Quanto à questão 9, em que precisavam buscar uma causa para a mudança de estado da personagem, que entrou na casa “transtornado”, mas saiu “calmo, parecendo reconfortado”, atribuíram a alteração ao fato de que “alguém lhe deu um chá”; “cometeu um crime”, “matou o homem”, “pode ter matado alguém”... em que estas últimas inferências só podem ser consideradas válidas se encontrarem apoio na resposta de L.S.: “Matou quem conhecia seu segredo”, justificativa que não construíram, tornando suas hipóteses, de certa forma, inválidas. Outras hipóteses podem ser consideradas plausíveis - “teve uma boa conversa com o morador”; “deve ter desabafado”, e até “uma conversa de conselho” (C.F.), se forem levados em conta aspectos do contexto pessoal do leitor (faixa etária, bagagem cultural, por exemplo), embora talvez não alcancem o contexto geral descrito (de mistério, um certo suspense).

3.2.1 Análise dos resultados e conclusões

Ao longo das atividades que descrevemos, desenvolvidas, salvo raríssimas exceções, no cotidiano dos horários de Português, quisemos preparar nossos alunos para aquilo que consideramos deva ser a postura de todo leitor diante do texto escrito: a consciência de que o texto, quando nos chega às mãos, não está pronto, ao contrário do que muitos alunos, mas não só eles, acreditam. O sentido do texto, escondido e à espera de ser garimpado (Marcuschi, 2008), é uma concepção que, infelizmente, ainda está arraigada na escola. Bastante enraizada, por vezes. Mas, sabemos, não há como alterarmos a rota de resultados decepcionantes no ensino da linguagem se não começarmos por essa maneira de encarar o texto.

Tendo esse objetivo delineado, esforçamo-nos, durante esse período, para levar para a sala de aula, primeiro, uma postura de escuta dos alunos; dar atenção a suas individualidades, tentando perceber as limitações e possibilidades de cada um. Sem esse olhar respeitoso sobre o aluno como indivíduo, acreditamos, muito pouco - ou nada - o professor consegue realizar.

Todas as atividades tinham como princípio norteador promover, no aluno, essa mudança de postura, fosse a respeito de si mesmo, fosse a respeito do outro, do saber de cada um, do mundo cultural que cada indivíduo carrega, fruto das suas múltiplas vivências, chamando a atenção para atitudes e saberes manifestados durante as aulas, às vezes pelo seu aspecto positivo, às vezes pela manifestação de julgamentos discutíveis, juízos de valor pré-concebidos a respeito de situações e pessoas.

Nesse sentido, procuramos textos que nos permitissem manter um diálogo produtivo com eles, que lhes despertassem o riso, a surpresa, a indignação, mas também textos mais complexos, que, por meio de nossa mediação, pudessem ser alcançados por eles.

Promovemos atividades que lhes proporcionaram intensa ativação de conhecimentos prévios, por meio de perguntas para levantamentos de hipóteses e previsões sobre os textos lidos, a partir do gênero, do título, do autor ...; textos que ampliaram seu repertório linguístico; que os fizeram pensar sobre o registro escrito da linguagem, a partir da discussão dos recursos linguísticos utilizados pelo autor; que os ajudaram a identificar os implícitos nos textos, e a discuti-los para melhor compreender; que lhes proporcionaram a apreciação de bons textos.

Favorecemos, por vezes, a participação de alunos naturalmente mais retraídos e estimulamos a turma a trocar ideias, na discussão do que foi lido; articulamos diferentes situações de leitura - silenciosa, coletiva, oral, individual, compartilhada, buscando os textos mais adequados a cada objetivo. Foram, portanto, atividades bem planejadas, com objetivos bem definidos, e que surtiram, a nosso ver, o efeito desejado.

Torna-se imperioso ressaltar, porém, que, certamente, não atingimos substancialmente a todos os alunos. De acordo com diversos experimentos relatados em pesquisas da área, tanto a 'pausa protocolada' quanto a 'leitura compartilhada', desenvolvidas em grupos menores ou, no caso da primeira, individualmente, produzem um efeito indiscutivelmente melhor, em termos de monitoramento de leitura e compreensão textual.

Mas nosso objetivo era o conjunto dos alunos; era preciso desenvolvê-las no dia a dia da sala de aula que, invariavelmente, conta com mais de 30 alunos, no Ensino Fundamental II e mais de 40, no Médio. Trata-se, com efeito, de uma tarefa hercúlea, essa delegada ao professor, de promover o ensino da leitura e da escrita para crianças e adolescentes, em

turmas nessas condições, uma vez que nem todos os alunos, sabemos, chegam à escola com a motivação necessária para o querer aprender, sejam quais forem os motivos. A leitura, cremos, pode fazer essa ponte, ser uma das maneiras de o professor tentar alcançar esse aluno, provocar nele essa abertura para o conhecimento, tanto de si mesmo, como do outro e também do mundo.

É, com efeito, um desafio: materializar, no cenário dessa sala de aula que apresentamos, a leitura como espaço de construção ativa desse indivíduo, que vai interagir com o autor sobre um determinado assunto, tendo como mediador nesse processo, nós, professores. Tarefa que fica comprometida pelas contingências contextuais, que podem ser diversas.

Qual é a real situação de aprendizagem dos alunos que estão nas nossas listas de chamada? O que o sistema educacional (para não penalizar somente quem, no final da cadeia de responsabilidades, tem contato direto com os alunos) tem feito por e com esses garotos e garotas?

Quisemos, por meio da nossa Proposta de Intervenção, direcionar a leitura deles, auxiliando na elaboração do pensamento e na construção da sua imagem de mundo; daí, no percurso, a tentativa de dar uma especial atenção àqueles que demonstraram maior dificuldade no teste inicial, sem, no entanto, forçá-los a uma exposição que não desejavam, motivo pelo qual não foram todos que tiveram participação efetiva.

Vale ressaltar que estratégias de leitura como as desenvolvidas, de uma forma ou de outra, atingem a todos os alunos, porque, mesmo quem não se dispõe a participar ativamente, é envolvido pela riqueza de informações e possibilidades das efervescentes manifestações dos colegas. É uma imersão em mundos culturais variados.

Assim é que concluímos que nossa Intervenção Pedagógica foi bastante proveitosa, seja pela prazerosa participação da maioria dos alunos nas atividades de leitura, seja pela postura tranquila e de real tentativa de ler, de forma engajada, o texto que tinham à frente, por ocasião do teste final. Com efeito, o silêncio e a forma como se manifestaram diante das dificuldades encontradas representaram um progresso bastante significativo, na nossa avaliação, em relação às alarmadas exclamações diante do teste inicial.

Avaliamos que alguma mudança em relação à concepção do texto mudou neles, e que estavam buscando, como nos esforçamos para ensinar, os conhecimentos de que precisavam para entender aquele texto que falava de situações tão estranhas a eles: barcos como meios de transportes, navegando entre casas de palafitas.

Ao final de todo o processo, porém, analisados os testes, inicial e final, observado o comportamento dos alunos enquanto faziam – ou tentavam fazer – a leitura compreensiva dos textos que lhes trouxemos para análise, chegamos à conclusão de que, muito provavelmente, o maior comprometimento tenha advindo do fator contextual; principalmente no que se refere ao teste final, chegamos à conclusão de que as diferenças regionais tiveram grande influência no resultado. Mostraram, por outro lado, que, na cobrança de compreensão textual, não basta pressupor os conhecimentos prévios dos alunos, é preciso, de fato, cientificar-se de que eles os possuem.

Se, analisando o conjunto dos números, os resultados não pareçam tão expressivos, em relação a alunos em particular, podemos afirmar, seguramente, que alguns melhoraram de maneira significativa, uma vez que, no teste inicial, várias respostas foram transcritas do texto, muitas sem qualquer relação com a pergunta feita, enquanto que, no segundo teste, esses alunos mostraram-se menos literais e foram capazes de fazer maior levantamento de hipóteses plausíveis.

Inclusive a aluna que, no teste inicial, passou quase todo o tempo afirmando que não sabia nada, e procurando ocupar o próprio tempo com outras atividades, participou intensamente das atividades de leitura e procurou responder, compenetradamente, o seu segundo teste. Saiu-se como a maioria, medianamente. O mais importante, no entanto, aconteceu, segundo a nossa avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de pesquisa tem raízes e encontra motivação no nosso desejo de contribuir para que a educação brasileira ofereça às crianças e adolescentes uma escola melhor, que possa responder às suas expectativas quanto ao ensino da leitura e da escrita. Como professora do ensino básico de uma escola pública, são muitos os questionamentos e entraves que todos os dias vivenciamos na nossa rotina de sala de aula, sendo a principal delas, a nossa dificuldade de ensinar a leitura e a escrita autônomas, de forma que nossos alunos tenham atendidas suas necessidades de uso da linguagem, seja ela oral ou escrita, nas diversas demandas cotidianas.

Tais questionamentos e dificuldades são pessoais, mas não só, pois são recorrentes no ambiente escolar, em especial entre os professores de Língua Portuguesa: estão presentes nos nossos encontros e reuniões pedagógicas, nos nossos bate-papos pelos corredores da escola, entre um e outro horário de aula, até nos intervalos do recreio... Tornaram-se tão comuns e presentes que, talvez, nem estejamos dando-lhes mais a devida atenção, pois dizer que os alunos brasileiros, de modo geral, e os nossos, especificamente, não sabem ler e escrever direito já é um truísmo, e acaba parecendo pouco provável que a escola pública atual, e nós, que nela atuamos, sejamos capazes de encontrar solução para esse problema.

Trata-se, na verdade, de refletir a respeito do que pode ser feito para ensinar nossos alunos a alcançarem sua autossuficiência, tanto na leitura quanto na escrita, principal objetivo da escola, que não tem se mostrado competente nesse sentido. Resultados de avaliações realizadas por alunos brasileiros em todos os níveis, como o PISA, de cunho internacional; o ENEM e a Prova Brasil, de nível nacional; o SIMAVE, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, assim como avaliações do nosso cotidiano escolar, atestam essa incompetência do nosso sistema educacional, o qual não tem sido eficiente na sua tarefa primeira de ensinar crianças e adolescentes a ler e escrever de forma autônoma. Daí o nosso desejo de fixar o nosso olhar sobre esse problema, e tentar encontrar um caminho que nos leve além do que vemos.

Em específico, quisemos refletir sobre a dificuldade, manifestada pelos estudantes em todas essas instâncias de avaliação, de compreender o texto escrito. Fizemos um recorte, e elegemos a falta de habilidade em fazer inferências, como a etapa do processo da compreensão sobre o qual nos devíamos debruçar, com o objetivo de auxiliar nossos alunos a ler o texto escrito além da sua superfície, tornando-os mais conscientes das funções

cognitivas, metacognitivas e semânticas envolvidas no processo interacional de construção de sentido do texto, habilidade só manifestada em um leitor que já desenvolveu posicionamento maduro e crítico diante do texto.

Nosso trabalho de pesquisa é, pois, uma análise do que vivenciamos na nossa sala de aula, iluminada pelo conhecimento de estudiosos e pesquisadores como Bakhtin (2006), Coscarelli (1996, 2002, 2003), Eco (2000, 2004), Kleiman (2002, 2004, 2013), Koch (2013), Koch e Elias (2013), Marcuschi (2008), Solé (1998), Smith (1989), o que nos permitiu desenvolver uma Proposta de Intervenção Pedagógica, que aplicamos na escola onde atuamos, em uma de nossas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo acima exposto.

Priorizamos a formação de leitores autônomos, numa perspectiva de interação entre autor e leitor, via texto, com o professor exercendo papel de mediador do processo de leitura. Partindo do pressuposto de que o processo que leva o aluno a tornar-se um leitor autônomo pode e deve ser ensinado, adaptamos crônicas e contos para apresentações com ‘pausas protocoladas’, a estratégia de leitura escolhida para propiciar uma leitura mais atenta e interativa do texto.

Utilizando-se dessa estratégia, professor e aluno podem atuar conjuntamente, partilhando sua visão de mundo e conhecimentos historicamente construídos, ativando conhecimentos prévios, levantando hipóteses, fazendo inferências. Tivemos necessidade, devido a algumas circunstâncias do contexto escolar, de mesclar o processo com outra estratégia, a ‘leitura compartilhada’, o que, também mostrou-se bastante produtivo.

O processo da leitura não acontece linearmente, de forma contínua, ininterrupta, tranquila. Trata-se, na verdade, de uma operação mental complexa, não ausente de tensões, fruto do envolvimento ativo da pessoa, o que a torna um ato difícil, que exige esforço mental e físico. Torna-se fácil entender, portanto, o motivo de tantos a abandonarem, assim como é fácil entender que deve ser prioridade na escola vencer tal resistência, sob pena de não se conseguir avançar em nenhum outro objetivo.

Coscarelli (1996) lembra que, quando o professor diz, genericamente, que vai dar uma aula de leitura para seus alunos, a sua fala deixa transparecer uma ideia de leitura que dificulta o ensino-aprendizagem, porque entendida como um todo sem subdivisões. É preciso que os professores tenham ciência de que a leitura é um processo cognitivo, e como tal, comporta etapas, que envolvem conceitos importantes como conhecimentos prévios; memória, de curto

e longo prazo; previsão; fixação de objetivos; cognição/estrutura cognitiva e teoria de mundo; metacognição; estratégias de leitura.

Só assim será possível detectar problemas de aprendizagem relacionados a cada uma, para, então, auxiliar os alunos a superá-los e alcançar sua autossuficiência leitora, o que significa entender o texto globalmente.

Segundo a autora, enquanto o leitor proficiente entende o texto como um todo, sem prender-se a detalhes, aquele que tem dificuldades de compreensão as tem, muitas vezes, por prender-se a pistas secundárias ou sem importância, deixando de lado as relevantes. Daí a nossa escolha por uma estratégia de leitura que os preparasse para essa leitura atenta e global.

Os resultados dos estudantes nas avaliações sistêmicas e do cotidiano escolar revelam que ainda apresentam grande dificuldade na compreensão do texto escrito, o que denota deficiência na leitura crítica e necessidade de trabalhar textos de maior complexidade, que possam levá-los a realizar as operações inferenciais necessárias a sua compreensão.

Para alcançar esse propósito, no entanto, o professor precisa estar bem amparado, teórica e empiricamente, o que lhe deverá proporcionar, em primeiro lugar, uma mudança de postura frente ao texto. Reconhecer que todo o sentido do texto baseia-se no conhecimento partilhado, mas não explicitado, pelos interlocutores. Sem esse entendimento de que a tessitura textual está entremeadada de não ditos, mas comunicados, a leitura compreensiva não acontece, uma vez que o leitor não tem o que dizer.

Nas últimas décadas, as pesquisas na área das ciências cognitivas permitiram entender muito melhor como acontece o processamento da compreensão textual, iluminando a reflexão sobre o funcionamento da cognição humana, do ensino e da aprendizagem; do ensinar a aprender, e do aprender a ensinar.

É possível, e mais do que isso, é preciso aprender a ensinar.

Propusemo-nos, portanto, a desenvolver, com nossos alunos, dez sessões de ‘pausa protocolada’ na leitura, estratégia indicada por muitos estudiosos (Dell’Isola, 2001; Coscarelli, 1996; Solé, 1998, entre outros) como apropriada para auxiliar leitores iniciantes a penetrar na tessitura do texto, por meio da ativação de conhecimentos prévios e proposição de levantamento de hipóteses e previsões, a partir de perguntas previamente preparadas para esse fim. Trata-se de apresentar o texto por partes, sendo essas perguntas direcionadas a eles logo após cada parte.

Para dar início à nossa Proposta de Intervenção, no entanto, começamos por trabalhar com a finalidade de provocar neles essa mudança de postura diante do texto, a ser visto como produto de interação entre autor e leitor, cujo sentido não está pronto, deve ser construído pelo

leitor. Para isso, o processo inferencial é elemento fundamental, motivo pelo qual mereceu papel de destaque na nossa pesquisa.

Trata-se de um dos componentes do processo da compreensão textual, que permite ao leitor/ouvinte adicionar ao texto a informação que falta, uma informação nova, portanto, para entender o que ouve ou lê. Isso se faz indispensável, em razão de uma das características do texto, a economia de linguagem, que resulta nas lacunas as quais, necessariamente, precisam ser preenchidas pelo leitor, para que o sentido do texto seja construído.

Trabalhados os conceitos que nos havíamos proposto (texto como interação sociocognitiva entre autor e leitor; inferência; conhecimentos prévios...), aplicamos um teste de compreensão textual, a partir do conto “Tentação”, de Clarice Lispector, com questões predominantemente inferenciais e de levantamento de hipóteses; da mesma forma procedemos ao final das sessões de ‘pausas protocoladas’ na leitura, utilizando-nos, dessa vez, de fragmento do conto “A casa ilhada”, de Milton Hatoum, objetivando comparar se houvera progresso, e, em caso positivo, em que medida isso se dera em decorrência das estratégias desenvolvidas. Estratégias, no plural, uma vez que, por contingências próprias do contexto escolar, que, muitas vezes, não consegue oferecer o suporte adequado ao planejamento didático-pedagógico do professor, vimo-nos na necessidade de apresentar os textos aos alunos a partir de outra estratégia, a ‘leitura compartilhada’.

Na ‘leitura compartilhada’, ao contrário da ‘pausa protocolada’, o aluno recebe o texto na íntegra para participar da leitura, sendo que o professor, como mediador, vai promovendo a interação entre autor e leitor, via texto, por meio de formulação de perguntas, de releituras de trechos, etc. É, também, uma forma muito eficaz de o professor exercitar a “andaimagem”, em que ensinar se compara a oferecer andaimes ao aluno, de modo que ele próprio possa construir seus aprendizados (Solé, 1998).

Ambas as estratégias mostraram-se extremamente eficazes, embora não tenham atingido, da mesma forma, a todos os alunos, como era de se esperar, uma vez que foram desenvolvidas com o conjunto dos 36 alunos que compunham a turma. Era preciso, porque nosso objetivo foi justamente esse, oferecer suporte ao trabalho do professor no cotidiano da sala de aula.

Essa eficácia comprovou-se pela participação espontânea e prazerosa da maioria dos alunos nas atividades de leitura, pelas múltiplas vivências socializadas, pela construção coletiva do saber, que acaba constituindo o conhecimento prévio individual, componente imprescindível à construção do sentido do texto, como já dissemos. Ainda que não tenha se comprovado no teste final, pelo menos não de forma conjunta.

Os alunos, com efeito, tiveram dificuldade em interpretar o fragmento de conto que lhes apresentamos, o que nos levou a concluir que faltaram conhecimentos prévios a respeito de alguns elementos nele presentes, embora tivessem sido elencados e apresentados em separado, sob o item “vocabulário”: bangalô, catraieiro, palafitas, igarapé. Como a situação narrada não faz parte da experiência de vida dos estudantes, a compreensão do texto ficou comprometida (SMITH, 1989). Assim, pudemos comprovar que a mera suposição de que têm os conhecimentos prévios necessários não é suficiente, é preciso que realmente os tenham.

Por outro lado, a postura de compenetração e de tentativa real de compreender o texto já mostrou um progresso significativo em relação ao teste inicial, atestando, mais uma vez, que o trabalho desenvolvido atingiu seu objetivo.

Nosso estudo, portanto, pode constituir-se, acreditamos, em colaboração aos colegas professores, tanto pela certeza da eficiência das estratégias de leitura apresentadas, como pela disponibilização de textos já preparados para apresentação em ‘pausa protocolada’, alguns de autores desconhecidos do grande público, porque colhidos, com a devida autorização de seus criadores, em blogs na internet. Outros, recolhemos em livros didáticos de nossa biblioteca particular. Quisemos utilizar-nos dos meios de que todos os professores dispomos, para mostrar que se trata de uma tarefa ao alcance de todos. Desse modo, se desenvolvidas ao longo do ano, e não em cerca de dois meses e meio, como fizemos, surtirão efeitos ainda melhores, acreditamos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGA, Rubem. A outra noite. In: **Para gostar de ler – Crônicas**. São Paulo: Ática, 1979. v.2.

_____. Rita. **200 crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro, Record, 1978. p.200.

_____. O pavão. Disponível em: <<http://www.releituras.com/rubembragapavao.asp>>. Acesso em 02.03.15..

CAFIERO, Delaine. **Leitura como Processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento) - Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Co1%20Alf.Let.%2004%20Leitura_como_processo.pdf> Acesso em 27.jan.15.

CHOMSKY, Noan. Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris, 1981. In: OLIVEIRA, Marilza de. **O lugar da reflexão gramatical na elaboração de seqüências de atividades didáticas**. Artigo. 2005. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maril006.pdf>. Acesso em 08.mar.14

CLARK, H.H.; CARLSON, T. Context for comprehension. In: CLARK, H.H.. *Arenas of language*. Chicago: Chicago Press, 1991. p. 60-77. Apud DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

COSCARELLI, Carla Viana. **O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996, p. 163-174. Artigo. Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicações/PUCSBPC.pdf> Acesso em 09. nov.2013.

_____. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2002. Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/PUCSBPC.pdf> Acesso em 09. nov.2013.

_____. **Inferência: Afinal, o que é isso?** Belo Horizonte: FALE / UFMG, 2003 (Artigo / parte de tese de doutorado: *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 1999). Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes.html> Acesso em 09. nov.2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas/SP: Pontes, 1987.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. 1. ed., 2. tiragem. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Lector in fabula: A cooperação interpretativa nos textos narrativos**. 2 ed. – 1ª reimpressão, São Paulo: Perspectiva, 2004.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial.** Artigo. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v.9/n3/a11.pdf> Acesso em 08. set.13.

_____. **A escola e o ensino da leitura.** Artigo. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, vol.7, n.1, pp. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722002000100007&script=sci_arttext. Acesso em 01.jun15.

FRANCO, Maria Amélia R. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Artigo. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, vol.31, n.3, p. 483-502, set./dez.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso em 20. mar.15.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: Gil AC. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4a ed. São Paulo: Atlas; 2002. p. 41-57. Disponível em : <www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc> Acesso em 20.jan.2015.

IACOCCA, Liliana. Encontro à meia-noite. In: **Vontade de saber português, 6º ano /** Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane Brugnerostto Conselvan. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012. p. 118-119.

JOHNSON, H.; SMITH, L.B. Children's inferential abilities in the context of reading to understand. Child Development, 52, 1216-1223 (1981). Apud FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial.** Artigo. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v.9/n3/a11.pdf> Acesso em 08.mar.14.

JOU, Graciela Inchausti de. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: um processo de intervenção no contexto escolar.** Tese (Doutorado em Psicologia/ Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -2001). Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11063/000309806.pdf>> Acesso em 12. mar.15.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** 8.ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Abordagens da leitura.** Artigo. Scripta. Belo Horizonte, v.7, n. 14, p.13-22,1ºsem. 2004. Disponível em: <www.ich.pucminas.br/cespuc/revistas_Scripta/...N14_Parte01_art01.pdf> Acesso em 12.mar. 2014.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Apostila. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>> Acesso em 06. abr.15.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 15. ed., Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. **Cognição e processamento textual**. Artigo. Revista Anpoll, v.1, n.2, 1996. Disponível em <anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/download/239/252> Acesso em 10.abr.15.

_____. **Argumentação e linguagem**. 4. Ed., São Paulo: Cortez, 1996 (b).

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed, 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

LADEWIG, Iverson. A Importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras.

Rev. paul. educ. fís, n. 3, p. 62-71, 2000.

Disponível em <<http://psicdesp.no.sapo.pt/aten/1.pdf>> Acesso em 11. nov.2013.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, 1ª edição.

Disponível em:

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/SP: [s.n.], 2005. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=o+papel+do+processo+inferencia+l+na+compreens%C3%A3o+de+textos+escritos&ie=utf-8&oe=utf-8>> - Acesso em 20. jan.15

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 176 p. (Série Dispersos)

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINZ, Juliano. **Praia, maldita praia**. Disponível em <<http://corrosiva.com.br/cronicas-engracadas/praia-maldita-praia/>> Acesso em 01.ago.14.

_____. **Primeiro encontro**. Disponível em <<http://corrosiva.com.br/cronicasengracadas/praia-maldita-praia/>> Acesso em 01.ago.14.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica** – 9º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa. SIMAVE.PROEB. Juiz de Fora, CAEd, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica** – 3º ano do ensino médio – Língua Portuguesa. SIMAVE.PROEB. Juiz de Fora, CAEd, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica** – 9º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa. SIMAVE.PROEB. Juiz de Fora, CAEd, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica** – 3º ano do ensino médio – Língua Portuguesa. SIMAVE.PROEB. Juiz de Fora, CAEd, 2013.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO. Revista Na Ponta do Lápis, ano IX, n.22, agosto de 2013, p.28, seção: **De olho na prática: Ensinar Leitura Lendo**. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/na-ponta-do-lapis/artigo/277/revista-na-ponta-do-lapis-sumario>> Acesso em 14.jan.14

OLIVEIRA, Marilza de. **O lugar da reflexão gramatical na elaboração de sequências de atividades didáticas**. Artigo. (2005). Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv /lport/pdf/maril006.pdf>. Acesso em 08.mar.14

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas/SP: Pontes, 3. edição, 2001.

PAIL, Dayse Batista. **Inferências Sintáticas em Interface**. Artigo. Revista Letrônica, v. 4, n.1, p.45-66, julho 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7881/6280>> Acesso em 02.abr.15.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. **Texto e discurso: os processos de desvendamento inferencial**. Artigo. In: I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL), 1.,2006, Uberlândia. Anais...Uberlândia: UFU, 2006. p. 1918-1925. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_097.pdf> Acesso em 04. out.14.

PEREIRA, Alice Elisabete; FLORES, Onici Claro. O ensino e a aprendizagem da compreensão do texto escrito. Artigo. **Revista Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/agosto 2009 – Disponível em: <www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download> Acesso em 26.nov.13.

ROSS, Allan Otto. Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura. São Paulo: MacGraw Hill do Brasil, 1979. Apud LADEWIG, Iverson. **A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras**. Revista Paulista de Educação Física 3 (2000): 62-71. Disponível em <<http://psicdesp.no.sapo.pt/aten/1.pdf>> Acesso em 11.nov.2013.

SABINO, Fernando. Piscina. In: DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 – série educador em formação.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Percursos Científicos: guia prático para elaboração da nominalização científica e orientação metodológica**. Campinas/SP: Arte escrita, 2012.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito**. Dissertação (Mestrado em Linguística Educacional). Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, 2008 - Disponível em: <core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12420749.pdf> Acesso em 23.nov.13.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 216p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 444p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão. **O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula.** Artigo. *Interamerican Journal of Psychology*, v.42, n.1. Porto Alegre, abr. /2008, pp. 29-40. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442104>> Acesso em 13.jan.14.

_____; MAHON, Érika da Rocha. **Compreensão de Textos em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line.** Artigo. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 20, núm. 3, 2007, pp. 463-471. UFRS. Porto Alegre/RS. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18820314>> Acesso em 13.jan.14.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA, Luiz. Contos da Infância e da adolescência. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 13 e 16 (fragmento). In: **Universos: Língua Portuguesa, 7º ano / obra coletiva – 1. Ed.** - São Paulo: Edições SM, 2012, p. 248. Adaptado.

WARREN, W. H.; NICHOLAS, D.W. & TRABASSO, Tom. Even chains and inferences in understanding narratives. In: FREEDLE, R.O. (ed.). **New directions in discourse processing.** Norwin: N.J. Ablex, 1979. p. 23-51. Apud DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

YACALOS, Ioana da Cunha Pereira. **É sendo ensinado que se aprende.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). PUC/SP, 2012. Disponível em: <www.sapiencia.pucsp.br> Acesso em 14.jan.2014

ANEXOS

ANEXO I - Avaliação diagnóstica 7º ano (fev/2015)

INSTRUÇÃO: Leia com atenção o texto antes de responder às perguntas, voltando a ele sempre que necessário.

Texto 1 (Para as questões de 1 a 9)

A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.



Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

– Mas, que coisa. . .

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor. . .

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um boa noite e um muito obrigado ao senhor tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

(BRAGA, Rubem. **A outra noite**. In: Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1979. v. 2.)

1. O narrador conta que em São Paulo e no Rio estava uma noite de

- a) calor e chuva.
- b) lua cheia.

- c) luar lindo.
- d) vento e chuva.

2. Em que cidade mora o narrador?

- a) São Paulo.
- b) Rio de Janeiro.

- c) Belo Horizonte.
- d) Copacabana.

- Justifique sua resposta.

3. Qual o meio de transporte utilizado pelo autor para voltar de São Paulo? _____

- O que lhe permite afirmar isso?

4. Em “havia uma outra noite”, a expressão sublinhada refere-se a uma noite

- a) de céu fechado. c) preta e enlameada.
 b) de vento e chuva. d) pura e perfeita.

5. Considerando a maneira como é narrada a reação do taxista (no último parágrafo), pode-se inferir que ele ficou

- a) sensibilizado com a conversa. c) agradecido com o presente.
 b) curioso por mais informações. d) desconfiado com o pagamento.

6. Em seu texto, Rubem Braga comenta um

- a) acontecimento corriqueiro. c) pensamento indesejável.
 b) comportamento previsível. d) sonho inesperado.



7. Que “presente de rei” o narrador deu ao chofer? (Marque com X a resposta correta)

- a) Conversou amigavelmente com ele.
 b) Pagou muito dinheiro pela corrida.
 c) Fez com que soubesse que, acima da noite chuvosa, havia uma noite de luar.
 d) Descreveu-lhe uma linda noite de luar, acima das nuvens.

8. Marque a frase que expressa o **objetivo principal** do texto.

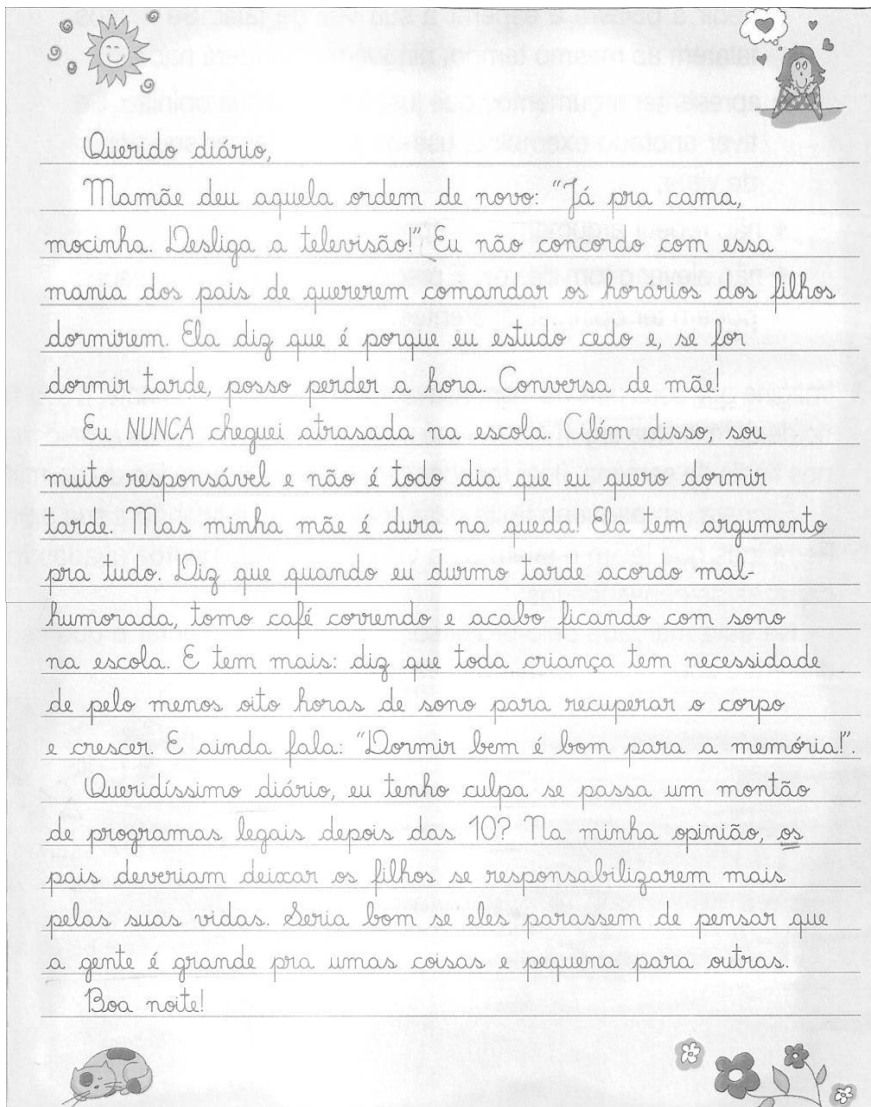
- a) A descrição das nuvens vistas de cima.
 b) O contraste entre a noite chuvosa na cidade e a noite de luar acima das nuvens.
 c) Uma viagem numa noite fria de vento e chuva.
 d) A reação do chofer ao saber da noite de luar acima das nuvens.

(Fonte parcial das questões: SARESP 2004 – Prova A – 1a série EM
 Disponível em: <saresp.fde.sp.gov.br/2004/subpages/Arquivos/1a%20EM_Manha.pd> Acesso em 20.01.15

9. Sobre o texto “A outra noite”, dê as seguintes informações:

- a) Gênero textual: _____ b) Editora: _____
 c) Nome do livro em que está inserido: _____
 d) Autor: _____
 e) Ano de publicação: _____

Texto 2 (Questões de 10 a 12)



10- No segundo parágrafo, a expressão destacada na frase “Mas minha mãe é **dura na queda**” informa que:

- a) é hábito da mãe acordar cedo.
- b) a mãe é uma pessoa divertida.
- c) é difícil mudar uma decisão da mãe.
- d) a pontualidade é uma característica da mãe.

11- O trecho que especifica para quem o texto é dirigido é:

- a) “Eu não concordo com essa mania dos pais de quererem comandar os horários dos filhos.”
- b) “E tem mais: diz que toda criança tem necessidade de pelo menos oito horas de sono para recuperar o

corpo e crescer.”

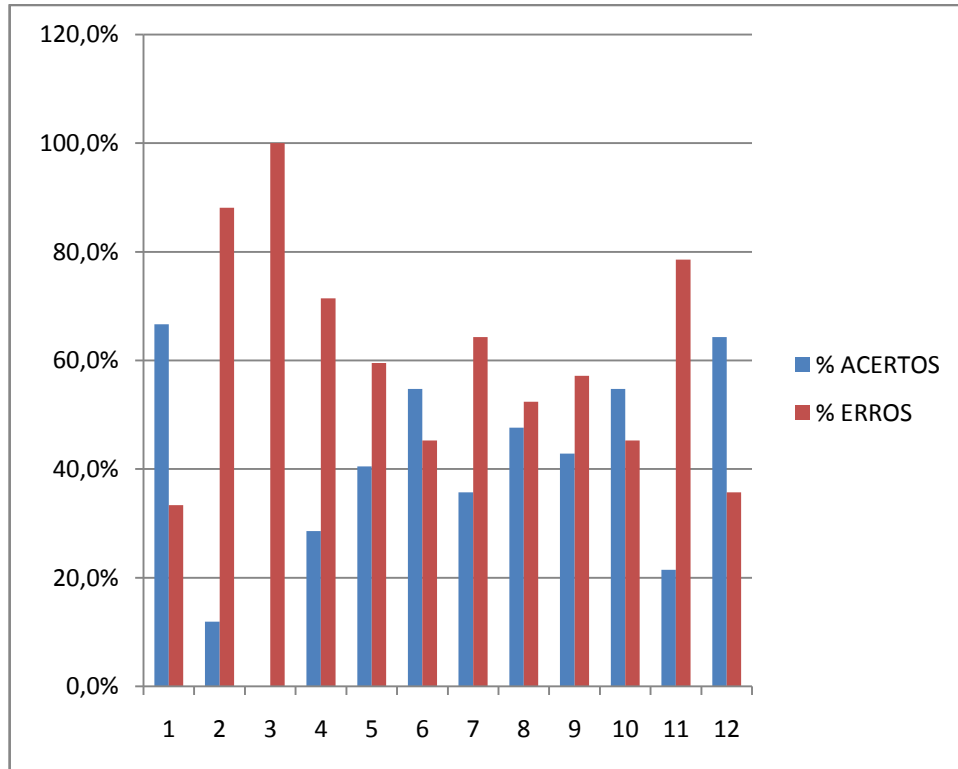
- c) “Na minha opinião, os pais deveriam deixar os filhos se responsabilizarem mais pelas suas vidas.”
- d) “Queridíssimo diário, eu tenho culpa se passa um montão de programas legais depois das 10?”

12. No segundo parágrafo, a frase “Eu NUNCA cheguei atrasada na escola.”, a palavra aparece escrita em letras maiúsculas para enfatizar :

- a) a reflexão da mãe sobre o mau humor da filha.
- b) a responsabilidade de quem está escrevendo.
- c) a necessidade de, no mínimo, oito horas de sono.
- d) a culpa dos filhos por assistirem a programas até tarde.

Bom teste.

ANEXO II – Gráfico dos resultados da turma na avaliação diagnóstica (cotidiano escolar/fev. 2015)



Resultado da avaliação diagnóstica 7º ano “verde” (designação fictícia) – FEVEREIRO/2015 – PORTUGUÊS
 Fonte: Elaboração própria

ANEXO III - Textos em ‘pausa protocolada’

1- Conto: O homem da favela (Manuel Lobato)

O homem da favela

- 1- a) O que é uma favela?
- b) Você já viu uma favela? Onde?
- c) Levante hipóteses: quem é esse homem de que o texto vai falar?
- d) Vai falar o quê sobre ele?

Doutor Levi dá plantão no Hospital dos Operários, que fica perto de uma favela.

- 2- a) Quem é o doutor Levi?
 b) Você sabe o que significa “dar plantão”?
 c) Que profissionais que costumam dar plantão?

Ele é meio conhecido na favela porque sobe o morro de vez em quando, em visita médica à Associação dos Deficientes Visuais. Mesmo assim, já foi assaltado nove vezes, sempre de manhã, quando está saindo do pátio em seu carro. Por causa disso, Dr. Levi anda prevenido.

- 3- a) Por que o doutor Levi sobe o morro de vez em quando?
 b) Ele anda prevenido contra o quê?
 c) Por que ele é assaltado sempre pela manhã?
 d) Com base no texto, você saberia dizer qual a especialidade médica do doutor Levi?

Não compra revólver, mas, ao deixar o plantão, já vem com a chave do carro na mão, passos rápidos, abre a porta, entra depressa, liga o motor, engrena a marcha, acelera e dispara. Não se preocupa com os malandros que tentam abordá-lo na estrada.

- 4- a) Por que o doutor Levi já deixa o plantão com a chave na mão?
 b) Você concorda que ele tem motivos para andar prevenido?
 c) Você já foi assaltado alguma vez?

Levante hipóteses:

- b) Por que o doutor Levi não compra revólver?
 c) Quem são os malandros que tentam abordá-lo na rua?

A neblina prejudica a visão do médico nessa manhã de inverno. Ele aperta o dispositivo de água, liga o limpador que faz o semicírculo com seu rastro no para-brisa. Vê no meio da estrada, ainda distante, um pedestre que finge embriaguez.

- 5- a) Por que o doutor ligou o limpador de para-brisa?
 b) Qual a opinião do doutor a respeito do pedestre que ele vê na estrada?
 c) Você concorda com a opinião dele?
 d) Qual vai ser a atitude do doutor?

O marginal está um tanto desnorteado, meio aéreo, andando sem rumo, em ziguezague. Parece trazer um porrete na mão. Dr. Levi será obrigado a diminuir a aceleração e reduzir a marcha. Se o mau elemento continuar na pista, terá de frear. Se parar, poderá ser assaltado pela décima vez. O carro se aproxima do malandro. Ele usa boné com o bico puxado para a frente, cobrindo-lhe a testa. Óculos escuros para disfarce, ensaia os cambaleios, tomba um pouco a cabeça, olha um pouco para cima, procura o Sol que está aparecendo, sem pressa, com má vontade.

- 6- a) O que é um “marginal”?
- b) Na sua opinião, na favela só moram marginais?
- c) Qual parece ser a opinião do doutor Levi sobre os moradores da favela? Com base em que se pode afirmar isso?
- d) Você concorda que o pedestre seja um ladrão disfarçado? Se não for, quem pode ser? Por que estaria cambaleando?
- Levante hipóteses:
- e) O que vai acontecer, afinal?

O médico, habituado a salvar vidas, tem ímpetos de matar. Acelera mais, joga o farol alto na cara do pilantra, buzina repetidas vezes. O mau-caráter faz que procura o acostamento, mas permanece na pista. O carro vai atropelar o velhaco. Talvez até passe por cima dele se continuar fingindo que está bêbado. Menos um pra atrapalhar a vida de gente séria.

- 7- a) O que são “ímpetos de matar”?
- b) Por que o doutor Levi tem ímpetos de matar o pedestre?
- c) Você concorda que o pedestre está fingindo, e por isso o doutor deve passar por cima dele?
- Levante hipóteses:
- d) O que vai acontecer com o pedestre?

O esperto pressente o perigo, deve ter adivinhado que o automóvel não vai desviar-se dele, ouve de novo a buzina, o barulho do motor cada vez mais acelerado. De fato, o carro não se desvia de seu intento.

Obstinado, segue seu rumo. Vai tirar um fino.

O vivaldino é atingido de raspão, cambaleia agora de verdade, cai de lado. O cirurgião ouve o baque, sente o impacto do esbarro.

Vê pelo retrovisor externo a vítima caída à beira da estrada. O vidro de trás está embaçado, mas permite distinguir o vulto, imagem refratada.

Gotas de água escorrem pelo vidro, não como lágrimas e sim como bagas de suor pelo esforço da corrida. Não há piedade, há cansaço. Dr. Levi nota que o retrovisor externo está torto, danificado. Diminui a marcha, abaixa o vidro lateral, tateia o retrovisor do lado de fora. O espelho está partido, sujo de sangue. O profissional se sente vingado, satisfeito, vitorioso, como se estivesse saindo do bloco cirúrgico, após delicada operação, na qual fica provada sua frieza, competência, habilidade. O dom de salvar o semelhante e também salvar-se.

- 8- a) O que significa a expressão “tirar um fino”?
- b) O que aconteceu com o pedestre?
- c) Por que o doutor se sente vingado?
- d) Você teria a mesma atitude dele?
- e) Depois do acontecido, qual a maior preocupação do doutor?
- f) Com base no texto, tente identificar algumas características psicológicas do doutor.
- Levante hipóteses:
- e) O que o doutor vai fazer com o pedestre?

No dia seguinte, ao cair da tarde, chega o plantonista ao Hospital dos Operários. Toma conhecimento do acidente. O paciente – algumas fraturas, escoriações – está fora de perigo. Deu entrada ontem de manhã, mal havia chegado o substituto do Dr. Levi.

Na ficha, anotações sobre a vítima: funcionário da Associação. Seus pertences: recibos das mensalidades, uns trocados, óculos e bengala. Cego.

LOBATO, Manuel. O homem da favela. In: **O fino do Conto**. Org. LEITE, Alciene Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora RJJ, 1989.

- 9- a) Afinal, por que o pedestre cambaleava?
 b) Quem era ele?
 c) Como o doutor “fica sabendo do acidente”?
 d) Na sua opinião, como o doutor vai se comportar em relação ao fato? Por quê?
 d) Qual seria sua atitude, nessa situação?

10- Procure no texto indícios que possam ajudar você a situar em que época se passam esses fatos: é nos dias atuais?

Questões: Elaboração própria

2- Crônica: Piscina (Fernando Sabino)

PISCINA

- 1- a) O que é uma piscina?
 b) Você já nadou em uma piscina? Onde?
 c) Onde você já viu uma piscina?
 d) Você sabe nadar?
 e) Levante hipóteses: Sobre o que o texto vai falar?

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, na Zona Sul do Rio de Janeiro, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.

- 2- a) Onde se situava a residência?
 b) Como era a residência?
 c) Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?
 d) Como você imagina que seja a região onde está a residência?
 e) Como é uma esplêndida residência? Como são as pessoas que nela moram? Como é a vizinhança?

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se estendendo pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

- 3- a) O que havia perto da residência?
 b) O que, na opinião do autor, comprometia a paisagem?
 c) Como são "barracos grotescos"? Por que eles se alastravam pela encosta do morro?
 d) Por que é "pena" existir uma favela por perto?
 e) Descreva a favela. Como você acha que são as pessoas que moram na favela?
 f) Você concorda que uma favela compromete a paisagem? Por quê?

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

- 4- a) O que acontecia todos os dias?
 b) Quem são "aquelas mulheres"? Como elas eram? O que tinham sobre a cabeça?
 c) Quem dava uma espiada no jardim? Quem se detinha e ficava olhando?
 d) Por que as mulheres e as crianças ficavam olhando em direção à casa?
 e) O que elas pensavam, na sua opinião?

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

- 5- a) O que aconteceu naquela manhã de sábado?
 b) Naquela manhã de sábado, quem tomava gim no terraço?
 c) Quem era "ele"?
 d) Como estava a mulher?
 e) Quem os observava pelo portão entreaberto? Como você acha que esse "alguém" era? O que queria? Para que estava ali?

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

- 6- a) Quem os observava pelo portão?
 b) Como ela estava vestida?
 c) O que ela parecia?
 d) As duas mulheres se olharam separadas pela piscina. Evidencie as diferenças entre a

dona da casa e a mulher da favela quanto:

- à habitação
- ao vestuário
- à postura física
- à ocupação de cada uma na manhã de sábado

Levante hipóteses:

e) O que vai acontecer agora?

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente:

- 8- a) A quem o autor chama de “estranha criatura”?
- b) O que a mulher da favela fez?
- c) Qual a reação da dona da casa?
- d) Por que a mulher dona da casa sentiu terror com a aproximação da outra mulher?
- e) O que a dona da casa pensou?
- f) Para que a mulher da favela entrou na residência? O que de fato ela queria entrando pelo portão?

já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

- 9- a) Por que a mulher da favela entrou na residência?
- b) Como ela saiu da residência?
- c) Por que a mulher da favela decidiu encher a lata na piscina, em vez de buscar água no local de costume?
- d) De que forma a invasora colheu a água da piscina?
“Sempre a olhá-la, em desafio.”
- e) Por que o olhar em desafio?
- f) Desafiar significa propor combate. Qual era o combate? O que se pretendia defender?
Qual o objeto de combate?
- g) O que vai acontecer agora? O que os donos da casa vão fazer?
- h) Você acha que a mulher da favela fez bem ou mal ao tirar água da piscina? Por quê?

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

- 10- a) Quem assistiu à cena?
 b) Quanto tempo durou a cena?
 c) O que pareceu ao marido?
 d) Quem eram os combatentes?
 e) Qual o objeto de combate?
 f) Que combate era esse?
 g) O que significa *fascinado* neste contexto?
 h) O que vai acontecer agora?

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

SABINO, Fernando. Piscina. Texto e questões in: DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura:** inferências e contextos sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 – série educador em formação (Adaptado).

- 11) a) O que o dono da casa fez?
 b) Por que o dono vendeu a casa? Qual foi a causa de o marido ter vendido a casa?
 c) Se você fosse o dono da casa e esse fato tivesse acontecido com você, você venderia a casa? Por quê?
 d) Qual seria sua reação?
 e) Que providências você tomaria?
 f) Você acha que ele fez bem ou mal? Justifique a sua resposta.

3- Trecho de romance: “Encontro à meia-noite”, de Liliana Iacocca

Encontro à meia-noite

1- Levante hipóteses:

- a) De que encontro se vai falar?
 b) Onde ele vai acontecer?
 c) Quem são as personagens dessa história?
 d) Por que o encontro foi marcado para a meia-noite?
 e) Você iria a um encontro à meia-noite?

Uma hora da manhã.

- 2- a) O que o intervalo de tempo indica?

- b) O que pode ter havido?
- c) Você esperaria por alguém esse tempo todo? Por quê?
- d) Você acha que vale a pena a pessoa continuar esperando?

Levante hipóteses:

- d) A pessoa atrasada vai chegar?

[...]

Parecia que alguma coisa estava se mexendo, entre as folhagens, atrás do muro em que eu estava parado.

Imaginei que não devia ser nada.

Com certeza era só impressão minha ou algum sopro de vento mais forte.

- 3-a) O que ou quem poderia estar mexendo entre as folhagens?
- b) Com base no texto, dá para saber se a personagem é homem ou mulher?
- c) Como ela se sente ao ouvir os barulhos?
- d) Como você se sentiria nessa situação? O que faria?
- d) Qual vai ser a atitude da personagem?

Uma hora e dez minutos

Não era impressão minha.

Continuei ouvindo os mesmos barulhos.

Aquilo não era normal. Eu sabia que não era normal ouvir aqueles barulhos naquela hora da noite. E me descontrolei todo.

Meus dentes começaram a bater uns nos outros e eu não conseguia falar, nem gritar, nem nada.

Pelo barulho que estava ouvindo, devia ser uma pessoa tentando atingir o alto do muro. Sem dúvida que era uma pessoa tentando atingir o alto do muro.

Não precisei pensar muito para adivinhar quem era.

- 4- a) Por que há uma marcação da passagem do tempo em espaços de minutos?
- b) Quem estava tentando subir no muro?
- c) Dê sua opinião: se a personagem tem tanto medo, por que ela está fora de casa a essa hora?
- d) Quem é essa personagem?
- e) O que vai acontecer?

Quem é que naquela hora da noite fica fazendo barulhos atrás de um muro?

5- a) Quem pode ser?

Só podia ser um ladrão que tinha acabado de assaltar uma casa da esquina e estava querendo pular o muro para escapar.

Imaginando isso me descontrolei muito mais, e fiquei pensando o que é que eu devia fazer diante de tão aterrorizante situação.

- 6- a) O que significa, na prática, a personagem ter se “descontrolado muito mais”? O que aconteceu?
- b) Você concorda que a situação era realmente aterrorizante?
- c) O que você pensa que a personagem deve fazer nesse momento?
- d) Quem você diria que é a personagem da narrativa? Tente caracterizá-la.

Pensei em sair correndo, mas não consegui tirar as pernas do lugar de tanto que elas tremiam. Logo cheguei à conclusão de que sair correndo seria pior. Seria muito pior. Aquele ladrão ouviria os meus passos e Pum...Pum...Pum... atiraria impiedosamente em mim, sem dar tempo para eu explicar nada. Então, fiquei ali, batendo os dentes, tremendo todo, ouvindo o barulho aumentar a cada segundo. Tive de admitir que a qualquer instante tudo podia acontecer comigo.

- 7- Dê sua opinião: a) Que explicação ele poderia dar?
- b) O personagem tem motivo para “tremar todo”?
- b) O que é esse “tudo” que poderia acontecer com ele?
- c) Você pensa que há motivos para tanta preocupação, de fato?

Uma hora e doze minutos
O tempo ia passando.
Eu pensava em mil coisas e nenhuma delas era a solução.
Nem em filme, nem em livro, nem em lugar nenhum eu tinha visto alguém viver situação igual.
Então, simplesmente eu não encontrava solução. Podia se dizer que era um caso perdido.

- 8- a) Quanto tempo se passou desde a última marcação?
- b) Em que ele pode ter pensado para resolver a situação?
- c) Por que o caso estaria perdido?
- d) Que conselho você daria à personagem?

Uma hora e treze minutos
De repente, de uma só vez, o barulho foi tanto que parecia que o mundo ia acabar.
Foi quando ele atingiu o alto do muro.
Levei um violento golpe na cabeça, me desequilibrei todo e caí esparramado no chão...
... e quase desfalecido, vi quando um enorme gato cinzento passou sobre meu corpo, correu pela calçada e desapareceu.

- 9- a) Quem pode ser “ele”?
- b) De onde “ele” vinha?
- c) Que golpe violento a personagem levou na cabeça?
- d) O que significa “desfalecido”?
- e) Na sua opinião, o protagonista vai ficar aliviado, ou não?

Uma hora e vinte minutos

Levei um bom tempo para me recuperar, e ainda aflito apoiei as mãos no chão e levantei.

Sem dúvida aquilo tudo não tinha sido estardalhaço meu.

Quem é que iria imaginar que um barulhão daqueles fosse simplesmente um gato?

Eu tinha certeza de que aquele gato não era um gato qualquer. Devia ser pelo menos quatro ou cinco vezes maior do que um gato comum, desses que a gente sempre encontra por aí.

Eu tinha certeza de que era. [...]

IACOCCA, Liliana. Encontro à meia-noite. In: **Vontade de saber português**, 6º ano / Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane Brugnerostto Conselvan. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012. p. 118-119.

- 10- a) Quanto tempo se passou do início até o fim do episódio?
 b) Quanto tempo você acha que ele levou para se recuperar? Por que ainda estava aflito?
 b) Por que o protagonista se justifica?
 c) com que intenção ele enfatiza que “tem certeza ...”?
 c) Você acha que ele tem motivo para ficar constrangido?
 d) Nessa situação, você ficaria constrangido(a)?

Questões: Elaboração própria

4- Crônica: “Tormento não tem idade”, de Moacyr Scliar

Tormento não tem idade

- 1- a) O que significa a palavra “tormento”?
 b) Você concorda que “tormento não tem idade”?
 c) Você já viveu algum tipo de “tormento”.
 d) Imagine a personagem protagonista da narrativa. Quem pode ser?

-- Meu filho, aquele seu amigo, o Jorge, telefonou.
 -- O que é que ele queria?
 -- Convidou você para dormir na casa dele, amanhã.
 -- E o que é que você disse?

- 2- a) Você costuma dormir na casa de amigos?
 b) O que seus pais pensam sobre você dormir fora de casa?
 c) Se fosse seu amigo fazendo o convite, o que você responderia?

Levante hipóteses:

- d) O que a mãe do protagonista respondeu ao Jorge?
 e) Nessa situação, o que a sua mãe responderia?

f) Qual seria a provável faixa etária da personagem?

- Disse que não sabia, mas que achava que você iria aceitar o convite.
- Fez mal, mamãe. Você sabe que odeio dormir fora de casa.

3- Levante hipóteses:

- a) Caracterize essa mãe.
- b) Caracterize o filho.
- c) Por que o filho odeia dormir fora de casa?
- d) Por que a mãe quer que o filho aceite o convite?

- Mas meu filho, o Jorge gosta tanto de você...
- Eu sei que ele gosta de mim. Mas eu não sou obrigado a dormir na casa dele por causa disso, sou?
- Claro que não. Mas...
- Mas o que, mamãe?
- Bem, quem decide é você. Mas, que seria bom você dormir lá, seria.
- Ah, é? E por quê?

- 4- a) É possível, a partir do texto, identificar algumas características do Jorge?
- b) E caracterizar o protagonista, é possível?
- c) Na sua opinião, que explicação a mãe vai dar?
- d) Na sua opinião, ele deve aceitar o convite? Você aceitaria?
- e) Se não aceitar, que motivo vai dar?

- Bem, em primeiro lugar, o Jorge tem um quarto novo de hóspedes e queria estreitar com você. Ele disse que é um quarto muito lindo. Tem até tevê a cabo.
- Eu não gosto de tevê.
- O Jorge também disse que queria lhe mostrar uns desenhos que ele fez...
- Não estou interessado nos desenhos do Jorge.
- Bom. Mas tem mais uma coisa...
- O que é, mamãe?

- 5- a) Os argumentos que a mãe usa são convincentes, na sua opinião?
- b) Como você entende o interesse da mãe em convencer o filho?
- c) E a resistência do filho, tem motivo, na sua opinião?
- d) A partir do texto, é possível identificar novas características do Jorge?
- e) Qual a idade provável dos amigos, na sua opinião?

f) Se fosse você, aceitaria o convite? Por quê?

-- O Jorge tem uma irmã, você sabe. E a irmã do Jorge gosta muito de você. Ela mandou dizer que espera você lá.
 -- Não quero nada com a irmã do Jorge. É uma chata.
 - Você vai fazer uma desfeita para a coitada...
 -- Não me importa. Assim ela aprende a não ser metida. De mais a mais você sabe que eu gosto da minha cama, do meu quarto. E, depois, teria de fazer uma mala com pijama, essas coisas...

- 6- a) Por que a mãe quer que o filho aceite o convite?
 b) Você aceitaria, se fosse o protagonista?
 c) Como você avalia a atitude da mãe, concorda ou não com ela?
 d) E sobre a atitude do filho, como você a caracteriza?
 e) Você concorda com ele, que bom mesmo é o próprio quarto, a própria cama?

Levante hipóteses:

- f) A mãe vai convencer o filho?
 g) O que ele vai colocar na mala, se aceitar?

-- Eu faço a mala para você, meu filho. Eu arrumo suas coisas direitinho, você vai ver.

- 7- a) Como você avalia a atitude da mãe, quanto a insistir tanto com o filho? E em relação a arrumar a mala para ele?
 b) Quem arruma suas coisas (sua “mala”), quando você vai dormir fora?
 c) Na sua opinião, poderia haver algum outro motivo para a insistência da mãe? Qual(is)?
 d) E o filho, vai ser convencido?
 e) Como você caracteriza a relação de mãe e filho?

- Não, mamãe. Não insista, por favor. Você está me atormentando com isso. Bem, deixe eu lhe lembrar uma coisa, para terminar com essa discussão: amanhã eu não vou a lugar nenhum. Sabe por que, mamãe? Amanhã é meu aniversário. Você esqueceu?

-- Esqueci mesmo. Desculpe, filho.

- 8- a) Você concorda com o protagonista, quando diz que a mãe o está atormentando?
 b) Na sua opinião, o próprio aniversário é um bom motivo para não querer sair de casa? Onde você gosta de passar seu aniversário?
 c) E agora, será que a mãe vai desistir de convencê-lo?

Levante hipóteses:

- d) Quantos anos o filho vai fazer?

-- Pois é. Amanhã estou fazendo 50 anos. E acho que quem faz 50 anos tem o direito de passar a noite em casa com sua mãe, não é verdade?

- 9- a) Suas hipóteses sobre o filho e a mãe se concretizaram? Por quê?
 b) E agora, como você caracterizaria o filho? E a mãe? E sua relação?
 c) Qual foi, na sua opinião, a intenção do autor ao escrever esse texto?

SCLIAR, Moacyr. Folha de S.Paulo, 3 set. 2001, p.C2. **In: Português Paratodos** : 5ª série Ernani Terra, Floriana Cavallete; [supervisão pedagógica José de Nicola]. São Paulo: Scipione, 2002. p. 174.

O gaúcho **Moacyr Scliar**, nascido em 1937, é médico e autor de mais de 40 livros, muitos deles traduzidos e publicados em vários países. Sua obra obteve prêmios importantes, como o *Prêmio Academia Brasileira de Letras* e o *Prêmio Guimarães Rosa*. Um de seus livros mais populares é *A Guerra do Bom Fim*.

Questões: Elaboração própria

5- Crônica : “ Primeiro encontro”, de Juliano Martinz

PRIMEIRO ENCONTRO

- 1- a) O que você entende por “Primeiro encontro”?
 b) O que se faz num “primeiro encontro”?
 c) Como se comporta quem participa de um primeiro encontro?
 d) Quem participaria desse primeiro encontro?
 e) Você já teve um primeiro encontro? Como foi?

No seu primeiro encontro romântico com uma garota, levou junto a mãe.

- 2- a) O que é um encontro romântico?
 b) Levante hipóteses:
 * Quem levou a mãe?
 * Por que levou a mãe num primeiro encontro romântico?
 *Por que a mãe aceitou ir?
 *Qual a reação da garota?
 c) Qual seria a sua reação numa situação semelhante?

Rapaz criado sob os mimos da mãe viúva e de duas tias solteironas, não se sentia seguro nem para assinar o próprio nome. A ausência de qualquer uma das três figuras femininas fazia com que Alfredo perdesse até a fala.

A independente Paloma, que se produzira para o grande encontro com tamanha vivacidade, agora olhava para a cena berrante com uma estranheza perturbadora.

- Oi Paloma, essa é minha mamãe.

- 3- a) Qual a causa de o rapaz ser inseguro?
 b) Com quem Alfredo tinha um encontro?
 c) Caracterize Paloma, de acordo com o texto.
 d) Paloma gostou de Alfredo levar a mãe ao encontro? Com base em quê se pode afirmar isso?

Após uma eternidade para recuperar o fôlego, Paloma manteve o decoro e não tocou no assunto. Trocou dois beijinhos com o Alfredo, dois beijinhos com a mãe e se sentou à mesa do restaurante. Durante o jantar, a mãe, sob os tufos de cabelos brancos e uma pele desgastada, falava sem parar. Até de boca cheia. Falava sobre receitas, o clima, a violência da cidade, e sobre cada um dos programas de TV, desde os Bom Dia Qualquer Coisa até os Boa Noite Coisa Qualquer.

Em dado momento, a mãe foi ao banheiro. Delicada como uma duquesa, disse sem rodeios:

- Dá licencinha que vou ali no banheiro dar uma urinadinha, mas já volto. Vocês esperem eu voltar pra conversar que não quero perder nadinha. – Era só o que faltava.

- 4- a) O que significa “manter o decoro”?
 b) Com base no texto, caracterize a mãe de Alfredo.
 c) Qual a intenção do narrador ao usar a expressão “delicada como uma duquesa”?

Levante hipóteses:

- d) Qual vai ser a atitude de Paloma durante a ausência da mãe de Alfredo?
 e) Se fosse você, qual seria sua atitude?
 f) Que justificativa Alfredo vai dar, por ter levado a mãe ao encontro?
 g) Na sua opinião, esse encontro ainda pode dar certo?

Foi só a figura embalsamada desaparecer, e Paloma disse entre dentes:

- 5- a) O que significa “dizer entre dentes”?
 b) O que você diria a Alfredo, na situação de Paloma?

- Alfredo, você tá louco? Por que você trouxe sua mãe no nosso encontro?

- 6 - a) Que reação vai ter Alfredo?
 b) Você concorda com a reação de Paloma?
 c) O que você pensa que Alfredo vai responder?
 d) E Paloma, vai aceitar a justificativa dele

- Ah, Paloma, me desculpe, mas eu não podia deixar a mamãe em casa. Ela tem medo de ficar sozinha.
 - Medo de ficar sozinha? Medo de ficar sozinha? E o que eu tenho a ver com isso?
 - Mas, o que você queria que eu fizesse?
 - Eu queria que... – Falar e bufar são duas coisas difíceis de se fazer ao mesmo tempo. – Eu queria que você tivesse feito qualquer coisa, qualquer coisa: deixado ela sozinha, levado ela pra casa do vizinho, acertado ela com uma pá e enterrado no fundo do quintal, menos ter trazido ela com você pro nosso encontro.
 - Puxa, Paloma. Como você é insensível. Até parece que nunca teve uma mamãe.

- 7- a) Qual será a reação de Paloma?
 b) Você concorda com o argumento de Alfredo, para levar a mãe?
 c) Ele poderia ter outras alternativas?
 d) Você concorda que Paloma é insensível? E Alfredo, como poderia ser caracterizado?
 e) O que representa o emprego do termo “mamãe” e não “mãe”, nesse contexto: faz diferença?
 Levante hipóteses:
 f) O que Paloma vai fazer? O que você faria, na situação dela?
 g) E o que você faria, se fosse Alfredo?

- Para, para. Ela não é sua “mamãe”.
 - Como não?
 - Ela é sua “mãe”. Você já tá crescidinho demais pra ficar com essa de “mamãe” daqui, “mamãe” dali.
 - Na verdade, eu costumo chamar ela de “mamãezinha”, mas achei que você ia me achar meio infantil.
 - Oh, você infantil? Imagina, Alfredo! Um homem que traz a “mamãe” num primeiro encontro não tem nada de infantil.
 - Eu não gosto desse seu cinismo.

- 8- a) Você concorda que Alfredo não deve usar o termo “mamãe”, porque está “crescidinho” demais?
 b) Por que Alfredo não gostou da maneira de Paloma falar?
 c) Qual a intenção de Paloma ao dizer que Alfredo não era infantil?
 d) Na sua opinião, como está o estado de espírito de Paloma?
 e) O que é cinismo?

- Homens infantis fazem outras coisas: fazem xixi no penico, usam shampoo de bebê, e só dormem com a luz acesa.

Alfredo ficou embaraçado. Tentou desviar os olhos, mas o encabulamento o entregou.

- Eu não acredito, Alfredo. Eu não acredito. Qual dessas três coisas você faz ainda?
- Ééé...
- Todas elas!
- Não, todas não. Eu não durmo com a luz acesa. Porque a luz incomoda a mamãe.
- O quê??? Você dorme com sua mãe?
- E com as minhas tias, também. Mas por elas, poderia deixar a luz acesa.

- 9- a) Por que Alfredo fica embaraçado?
 b) Na sua opinião, por que ele dorme com a mãe e as tias?
 c) Você concorda que Paloma tem motivos para estar tão brava?

Levante hipóteses:

- c) Qual vai ser a atitude de Paloma?

- Com as suas...? Não, não. Pra mim, chega. Adeus.

- Paloma, espera. Espera.

Apesar das súplicas de Alfredo, ela se levanta e desaparece de sua vista.

Quando a mãe volta, percebe o filho sozinho e triste, e pergunta:

- Que foi, meu bebê? Que cara é essa?
- Mamãe, tenho uma notícia triste pra te dar.
- O quê?

- 10-a) Por que Paloma vai embora? Qual seria sua atitude, você também iria?
 b) Qual será a reação da mãe ao retornar à mesa?
 c) Como você caracterizaria Alfredo? E a mãe dele? E Paloma?

Levante hipóteses:

- d) Que notícia triste ele vai dar?
- e) O que a mãe vai dizer?

- A Paloma terminou com a gente.

Fonte: MARTINZ, Juliano. <http://corrosiva.com.br/cronicas-humoristicas/>. Acesso em 10/02/15.

Questões: Elaboração própria

O afogado

Não, não dá pé. Ele já se sente cansado, mas compreende que ainda precisa nadar um pouco. Dá cinco ou seis braçadas, e tem a impressão de que não saiu do lugar. Pior: parece que está sendo arrastado para fora. Continua a dar braçadas, mas está exausto.

A força dos músculos esgotou-se; sua respiração está curta e opressa. É preciso ter calma. Vira-se de barriga para cima e tenta se manter assim, sem exigir nenhum esforço dos braços doloridos. Mas sente que uma onda grande se aproxima. Mal tem tempo para voltar-se e enfrentá-la. Por um segundo pensa que ela vai desabar sobre ele, e consegue dar duas braçadas em sua direção. Foi o necessário para não ser colhido pela arrebentação; é erguido, e depois levado pelo repuxo. Talvez pudesse tomar pé, ao menos por um instante, na depressão da onda que passou. Experimenta: não. Essa tentativa frustrada irrita-o e cansa-o. Tem dificuldade de respirar, e vê que já vem outra onda. Seria melhor talvez mergulhar, deixar que ela passe por cima ou o carregue; mas não consegue controlar a respiração e fatalmente engoliria água; com o choque perderia os sentidos. É outra vez suspenso pela água e novamente se deita de costas, na esperança de descansar um pouco os músculos e regular a respiração; mas vem outra onda imensa. Os braços negam-se a qualquer esforço; agita as pernas para se manter na superfície e ainda uma vez consegue escapar à arrebentação.

Está cada vez mais longe da praia, e alguma coisa o assusta: é um grito que ele mesmo deu sem querer e parou no meio, como se o principal perigo fosse gritar. Tem medo de engolir água, mas tem medo principalmente daquele seu próprio grito rouco e interrompido. Pensa rapidamente que, se não for socorrido, morrerá; que, apesar da praia estar cheia nessa manhã de sábado, o banhista da Prefeitura já deve ter ido embora; o horário agora é de morrer, e não de ser salvo. Olha a praia e as pedras; vê muitos rapazes e moças, tem a impressão de que alguns o olham com indiferença. Terão ouvido seu grito? A imagem que retém melhor é a de um rapazinho que, sentado na pedra, procura tirar algum espeto do pé.

A idéia de que precisará ser salvo incomoda-o muito; desagrada-lhe violentamente e resolve que de maneira alguma pedirá socorro, mesmo porque naquela aflição já acha que ele não chegaria a tempo. Pensa insistentemente isto: calma, é preciso ter calma.

Não apenas para salvar-se, ao menos para morrer direito, sem berraria nem escândalo. Passa outra onda, mais fraca; mas assim mesmo ela rebenta com estrondo. Resolve que é melhor ficar ali fora, do que ser colhido por uma onda: com certeza, tendo perdido as forças, quebraria o pescoço jogado pela água no fundo. Sua respiração está intolerável, acha que o ar não chega a penetrar nos pulmões, vai só até a garganta e é expelido com aflição; tem uma dor nos ombros; sente-se completamente fraco.

Olha ainda para as pedras, e vê aquela gente confusamente; a água lhe bate nos olhos. Percebe, entretanto, que a água o está levando para o lado das pedras. Uma onda mais forte pode arremessá-lo contra o rochedo; mas, apesar de tudo, essa idéia lhe agrada. Sim, ele prefere ser lançado contra as pedras, ainda que se arrebente todo. Esforça-se na direção do lugar de onde saltou, mas acha longe demais; de súbito, reflete que à sua esquerda deve haver também uma ponta de pedras. Olha. Sente-se tonto e pensa: vou desmaiar. Subitamente, faz gestos desordenados e isso o assusta ainda mais; então reage e resolve, com uma espécie de frieza feroz, que não fará mais esses movimentos idiotas, haja o que houver; isso é pior do que tudo, essa epilepsia de afogado. Sente-se um animal vencido que vai morrer, mas está frio e disposto a lutar, mesmo sem qualquer força; lutar ao menos com a cabeça; não se deixará enlouquecer pelo medo.

Repara, então, que, realmente, está agora perto de uma pedra, coberta de mariscos negros e grandes. Pensa: é melhor que venha uma onda fraca; se vier uma muito forte, serei jogado ali, ficarei

todo cortado, talvez bata com a cabeça na pedra ou não consiga me agarrar nela; e se não conseguir me agarrar da primeira vez, não terei mais nenhuma chance.

Sente, pelo puxão da água atrás de si, que uma onda vem, mas não olha para trás. Muda de idéia; se não vier uma onda bem forte, não atingirá a pedra. Junta todos os restos de forças; a onda vem. Vê então que foi jogado sobre a pedra sem se ferir; talvez instintivamente tivesse usado sua experiência de menino, naquela praia onde passava as férias, e se acostumara a nadar até uma ilhota de pedra também coberta de mariscos. Vê que alguém, em uma pedra mais alta, lhe faz sinais nervosos para que saia dali, está em um lugar perigoso. Sim, sabe que está em um lugar perigoso, uma onda pode cobri-lo e arrastá-lo, mas o aviso o irrita; sabe um pouco melhor do que aquele sujeito o que é morrer e o que é salvar-se, e demora ainda um segundo para se erguer, sentindo um prazer extraordinário em estar deitado na pedra, apesar do risco. Quando chega à praia e senta na areia está sem poder respirar, mas sente mais vivo do que antes o medo do perigo que passou.

“Gastei-me todo para salvar-me, pensa, meio tonto; não valho mais nada.” Deita-se com a cabeça na areia e confusamente ouve

a conversa de uma barraca perto, gente discutindo uma fita de cinema. Murmura, baixo, um palavrão para eles; sente-se superior a eles, uma idiota superioridade de quem não morreu, mas podia perfeitamente estar morto, e portanto nesse caso não teria a menor importância, seria até ridículo de seu ponto de vista tudo o que se pudesse discutir sobre uma fita de cinema. O mormaço lhe dá no corpo inteiro um infinito prazer.

BRAGA, Rubem. *Melhores Contos*. Seleção de Davi Arrigucci Jr. Global Editora – 11ª edição, 2001
Fonte: www.vermelho.org.br – Acesso em 07/08/14

As formigas

Luiz Vilela

Foi a coisa mais bacana a primeira vez que as formigas conversaram com ele. Foi a que escapuliu da procissão que conversou: ele estava olhando para ver aonde que ela ia, e aí ela falou para ele não contar pro padre que ela tinha escapulido - o padre ele já tinha visto que era o formigão da frente, o maior de todos, andando posudo.

Isso aconteceu numa manhã de muita chuva em que ele ficara no quentinho das cobertas, com preguiça de se levantar, virado para o outro canto, observando as formigas descendo em fila na parede. Tinha um rachado ali perto por causa da chuva, era de lá que elas saíam, a casa delas.

Toda manhã aquela chuva sem parar, pingando na lata velha lá fora no jardim, barulhinho gostoso que ele ficava ouvindo, enrolado no cobertor, olhando as formigas e conversando com elas, o quarto meio escuro, tudo escuro de chuva.

A conversa ficava interessante quando ele lembrava de perguntar uma porção de coisas, e elas também perguntavam pra ele. (Conversavam baixinho, para os outros não escutarem.) Mas às vezes não lembrava nada para conversarem, e ficava chato, ele acabava dormindo - formiga tinha hora que era feito gente mesmo.

O bom é que ninguém precisava gritar, nem também mentir, como as pessoas estavam sempre fazendo. E também poder ficar olhando assim, sem falar nada, só olhando, sem precisar falar. Gente, se tinha outra perto, logo uma tinha que falar, ninguém agüentava ficar calado: vaca amarela, pulou a janela, cagou na tigela, mexeu, mexeu, quem falar primeiro, come a bosta dela: logo uma falava ou ficava fazendo hum hum e ria - ninguém agüentava. Ficar assim olhando, tão bom que nem sabia direito se estava acordado mesmo ou sonhando, as formigas uma atrás da outra, descendo, a fila certinha.

Uma tarde entrou no quarto e viu a mancha de cimento novo na parede, brutal, incompreensível. - Pra quê que o senhor fez isso? pra quê que o senhor fez assim com minhas formigas?

O pai não entendia, e o menino chorando, chorando. Então o pai deu no espalho. Mas a mãe pediu para ele ter paciência: nesse tempo de chuva as crianças ficam muito excitadas porque não podem sair à rua e não têm onde brincar.

De manhã o menino acordava e olhava para a mancha de cimento na parede. Ficava olhando, até que sentia um bolo na garganta, e cobria a cabeça com o cobertor.

VILELA, Luiz. **Tarde da noite**. São Paulo: Ática, 1998. p. 128-9. In: **Português Paratodos**: 6ª série / Ernani Terra, Floriana Cavallette; [supervisão pedagógica José de Nicola]. São Paulo: Scipione, 2002. p. 52.

ANEXO V - Textos (pausa protocolada) na íntegra

Sofia

(...)

Já tinham brincado muito, e agora estavam reunidos ao pé do poste, pensando numa coisa nova para fazer.

Ainda era cedo, a noite apenas começara.

__ Vamos mexer com a Sofia? _ propôs um.

Sofia era a dona do mercadinho _ a vítima predileta deles. Pintavam o sete com ela. Sofia assustava-se com nada, e isso os deliciava. Viviam assombrando-a: vozes estranhas chamando lá fora, e ninguém (estavam no telhado), caveira de mamão verde com vela acesa dentro, capas, máscaras horrorosas, o caixote de lixo que sumia, o ferro de abaixar a porta que sumia, ratos, sapos, lagartixas aparecendo de repente, minha nossa! quase desmaiava, dessa vez eu chamo o guarda, mas nunca chamava o guarda, e tudo o que fazia era ameaçar os meninos, agitando o braço gordo:

__ Eu vai contar bra seu pai, menino! Eu vai contar bra seu pai!

(...)

E um dia Sofia morreu. Comentaram na cidade que ela morrera é de tanto comer. Contavam que o médico a mandava fazer regime e ela não obedecia; ela dizia:

__ Sofia morre, mas morre de barriga cheia. (...)

Praia, maldita praia.

Odiava praia. E como não odiar?, costumava perguntar. Se os elementos que integram uma praia fossem friamente analisados, não haveria como não nutrir sentimentos de repulsa por este ambiente agressivo à saúde e ao bem-estar. Malditos grãos de areia que sempre insistem em entrar onde não devem, pinicando todo o corpo, um sol infeliz torrando a pele e multiplicando melanomas e não-melanomas, além de uma água imunda e fétida, proliferando bactérias que fazem a festa no corpo dos ingênuos que ali se divertem. Por esta razão, ao chegar aos 60 anos, Antenor não reservara um dia sequer de suas férias para adentrar praias entupidas de pessoas com suas micoses purulentas, como costumava dizer. Os amigos e familiares, claro, sempre se incomodaram. As férias dele sempre se limitaram a viagens para o interior, fuga do caos urbano para o tédio de alguns poucos monumentos e turismo de aventura.

Mas quando Antenor completou os 60 anos, a família decidiu mudar esta história. Sem seu conhecimento, compraram um pacote turístico para uma badalada praia do Nordeste. Tudo incluso: passagem, estadia, alimentação e até transporte local. E, obviamente, tudo mantido sob rigoroso segredo.

Para o Antenor, diziam que as férias seriam no interior, para uma daquelas cidades cuja atração se limita apenas a comida e bebidas típicas. Só depois que enfiaram o velho dentro do avião, devidamente afivelado, comunicaram que o destino seria uma praia.

Houve um princípio de escândalo. Me tira daqui, eu não quero pegar câncer, eu não quero micose pútrida leprosa em minha pele, e por aí afora. Mas com alguma conversa, inclusive ameaça de divórcio da dona Arlete, botaram o velho de volta ao bom juízo e ele manteve a boca fechada, a viagem toda. Mas ainda dava para ver em seus olhos a ira diante da traição de todos aqueles que um dia ele jurara amar.

Ao chegarem à praia, a família esperou pelo pior: um escândalo mais ostentoso do que o dado no avião. Mas ao contrário, o semblante de búfalo mal-humorado do velho Antenor cedeu diante da visão arrebatadora, do frescor sem igual, da agradável intensidade que o casamento entre sol, areia e mar proporcionavam.

Durante aquele dia, a família concordara em unísono: nunca tinham visto um Antenor tão feliz quanto naquela tarde ensolarada. Ele até trocou algumas palavras amistosas com outros que se estiravam na areia, nas proximidades.

Na semana seguinte, na viagem de volta de avião, Antenor garantiu a todos que não 137guentaria esperar as próximas férias. Nas semanas seguintes, no máximo em alguns poucos meses, daria um jeito de voltar para a praia.

Isso, lógico, após ele tratar e curar a micose tinea crural, a pitiríase versicolor, e a onicomicose subungueal distal e lateral.

MARTINZ, Juliano. Fonte: <http://corrosiva.com.br/cronicas-engracadas/praias-malditas-praias/> Acessado em 01/08/14

Piscina

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d' água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava se gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda acena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

SABINO, Fernando. *A mulher do vizinho*, Rio de Janeiro, 1976.

Primeiro encontro

– Oi Paloma, essa é minha mamãe.

Após uma eternidade para recuperar o fôlego, Paloma manteve o decoro e não tocou no assunto. Trocou dois beijinhos com o Alfredo, dois beijinhos com a mãe e se sentou à mesa do restaurante. Durante o jantar, a mãe, sob os tufos de cabelos brancos e uma pele desgastada, falava sem parar. Até de boca cheia. Falava sobre receitas, o clima, a violência da cidade, e sobre cada um dos programas de TV, desde os Bom Dia Qualquer Coisa até os Boa Noite Coisa Qualquer.

Em dado momento, a mãe foi ao banheiro. Delicada como uma duquesa, disse sem rodeios:

– Dá licencinha que vou ali no banheiro dar uma urinadinha, mas já volto. Vocês esperem eu voltar pra conversar que não quero perder nadinha. – Era só o que faltava.

Foi só a figura embalsamada desaparecer, e Paloma disse entre dentes:

– Alfredo, você tá louco? Por que você trouxe sua mãe no nosso encontro?

– Ah, Paloma, me desculpe, mas eu não podia deixar a mamãe em casa. Ela tem medo de ficar sozinha.

– Medo de ficar sozinha? Medo de ficar sozinha? E o que eu tenho a ver com isso?

– Mas, o que você queria que eu fizesse?

– Eu queria que... – Falar e bufar são duas coisas difíceis de se fazer ao mesmo tempo.

– Eu queria que você tivesse feito qualquer coisa, qualquer coisa: deixado ela sozinha, levado ela pra casa do vizinho, acertado ela com uma pá e enterrado no fundo do quintal, menos ter trazido ela com você pro nosso encontro.

– Puxa, Paloma. Como você é insensível. Até parece que nunca teve uma mamãe.

– Para, para. Ela não é sua “mamãe”.

- Como não?
 - Ela é sua “mãe”. Você já tá crescidinho demais pra ficar com essa de “mamãe” daqui, “mamãe” dali.
 - Na verdade, eu costumo chamar ela de “mamãezinha”, mas achei que você ia me achar meio infantil.
 - Oh, você infantil? Imagina, Alfredo! Um homem que traz a “mamãe” num primeiro encontro não tem nada de infantil.
 - Eu não gosto desse seu cinismo.
 - Homens infantis fazem outras coisas: fazem xixi no penico, usam shampoo de bebê, e só dormem com a luz acesa.
- Alfredo ficou embaraçado. Tentou desviar os olhos, mas o encabulamento o entregou.
- Eu não acredito, Alfredo. Eu não acredito. Qual dessas três coisas você faz ainda?
 - Ééé...
 - Todas elas
 - Não, todas não. Eu não durmo com a luz acesa. Porque a luz incomoda a mamãe.
 - O quê??? Você dorme com sua mãe?
 - E com as minhas tias, também. Mas por elas, poderia deixar a luz acesa.
 - Com as suas...? Não, não. Pra mim, chega. Adeus.
 - Paloma, espera. Espera.
- Apesar das súplicas de Alfredo, ela se levanta e desaparece de sua vista. Quando a mãe volta, percebe o filho sozinho e triste, e pergunta:
- Que foi, meu bebê? Que cara é essa?
 - Mamãe, tenho uma notícia triste pra te dar.
 - O quê?
 - A Paloma terminou com a gente.

MARTINZ, Juliano. Disponível em: [//corrosiva.com.br/cronicas-engracadas/primeiroencontro/](http://corrosiva.com.br/cronicas-engracadas/primeiroencontro/)
Acessado em 01/08/14.

Encontro à meia-noite

Uma hora da manhã.

[...]

Parecia que alguma coisa estava se mexendo, entre as folhagens, atrás do muro em que eu estava parado.

Imaginei que não devia ser nada.

Com certeza era só impressão minha ou algum sopro de vento mais forte.

Uma hora e dez minutos

Não era impressão minha.

Continuei ouvindo os mesmos barulhos.

Aquilo não era normal. Eu sabia que não era normal ouvir aqueles barulhos naquela hora da noite. E me descontroléi todo.

Meus dentes começaram a bater uns nos outros e eu não conseguia falar, nem gritar, nem nada.

Pelo barulho que estava ouvindo, devia ser uma pessoa tentando atingir o alto do muro. Sem dúvida que era uma pessoa tentando atingir o alto do muro.

Não precisei pensar muito para adivinhar quem era.

Quem é que naquela hora da noite fica fazendo barulhos atrás de um muro?

Só podia ser um ladrão que tinha acabado de assaltar uma casa da esquina e estava querendo pular o muro para escapar.

Imaginando isso me descontrolei muito mais, e fiquei pensando o que é que eu devia fazer diante de tão aterrorizante situação.

Pensei em sair correndo, mas não consegui tirar as pernas do lugar de tanto que elas tremiam.

Logo cheguei à conclusão de que sair correndo seria pior. Seria muito pior.

Aquele ladrão ouviria os meus passos e Pum...Pum...Pum... atiraria impiedosamente em mim, sem dar tempo para eu explicar nada.

Então, fiquei ali, batendo os dentes, tremendo todo, ouvindo o barulho aumentar a cada segundo.

Tive de admitir que a qualquer instante tudo podia acontecer comigo.

Uma hora e doze minutos

O tempo ia passando.

Eu pensava em mil coisas e nenhuma delas era a solução.

Nem em filme, nem em livro, nem em lugar nenhum eu tinha visto alguém viver situação igual.

Então, simplesmente eu não encontrava solução. Podia se dizer que era um caso perdido.

Uma hora e treze minutos

De repente, de uma só vez, o barulho foi tanto que parecia que o mundo ia acabar.

Foi quando ele atingiu o alto do muro.

Levei um violento golpe na cabeça, me desequilibrei todo e caí esparramado no chão...

... e quase desfalecido, vi quando um enorme gato cinzento passou sobre meu corpo, correu pela calçada e desapareceu.

Uma hora e vinte minutos

Levei um bom tempo para me recuperar, e ainda aflito apoiei as mãos no chão e levantei.

Sem dúvida aquilo tudo não tinha sido estardalhaço meu.

Quem é que iria imaginar que um barulhão daqueles fosse simplesmente um gato?

Eu tinha certeza de que aquele gato não era um gato qualquer. Devia ser pelo menos quatro ou cinco vezes maior do que um gato comum, desses que a gente sempre encontra por aí.

Eu tinha certeza de que era. [...]

O homem da favela

Doutor Levi dá plantão no Hospital dos Operários, que fica perto de uma favela. Ele é meio conhecido na favela porque sobe o morro de vez em quando, em visita médica à Associação dos Deficientes Visuais. Mesmo assim, já foi assaltado nove vezes, sempre de manhã, quando está saindo do pátio em seu carro. Por causa disso, Dr. Levi anda prevenido. Não compra revólver, mas, ao deixar o plantão, já vem com a chave do carro na mão, passos rápidos, abre a porta, entra depressa, liga o motor, engrena a marcha, acelera e dispara. Não se preocupa com os malandros que tentam abordá-lo na estrada.

A neblina prejudica a visão do médico nessa manhã de inverno. Ele aperta o dispositivo de água, liga o limpador que faz o semicírculo com seu rastro no pára-brisa. Vê no meio da estrada, ainda distante, um pedestre que finge embriaguez. O marginal está um tanto desnordeado, meio aéreo, andando sem rumo, em zigzague. Parece trazer um porrete na mão.

Dr. Levi será obrigado a diminuir a aceleração e reduzir a marcha. Se o mau elemento continuar na pista, terá de frear. Se parar, poderá ser assaltado pela décima vez. O carro se aproxima do malandro. Ele usa boné com o bico puxado para a frente, cobrindo-lhe a testa. Óculos escuros para disfarce, ensaia os cambaleios, tomba um pouco a cabeça, olha um pouco para cima, procura o Sol que está aparecendo, sem pressa, com má vontade.

O médico, habituado a salvar vidas, tem ímpetos de matar. Acelera mais, joga o farol alto na cara do pilantra, buzina repetidas vezes. O mau-caráter faz que procura o acostamento, mas permanece na pista.

O carro vai atropelar o velhaco. Talvez até passe por cima dele se continuar fingindo que está bêbado. Menos um pra atrapalhar a vida de gente séria.

O esperto pressente o perigo, deve ter adivinhado que o automóvel não vai desviar-se dele, ouve de novo a buzina, o barulho do motor cada vez mais acelerado. De fato, o carro não se desvia de seu intento.

Obstinado, segue seu rumo. Vai tirar um fino.

O vivaldino é atingido de raspão, cambaleia agora de verdade, cai de lado. O cirurgião ouve o baque, sente o impacto do esbarro.

Vê pelo retrovisor externo a vítima caída à beira da estrada. O vidro de trás está embaçado, mas permite distinguir o vulto, imagem refratada. Gotas de água escorrem pelo vidro, não como lágrimas e sim como bagas de suor pelo esforço da corrida. Não há piedade, há cansaço.

Dr. Levi nota que o retrovisor externo está torto, danificado. Diminui a marcha, abaixa o vidro lateral, tateia o retrovisor do lado de fora. O espelho está partido, sujo de sangue. O profissional se sente vingado, satisfeito, vitorioso, como se estivesse saindo do bloco cirúrgico, após delicada operação, na qual fica provada sua frieza, competência, habilidade. O dom de salvar o semelhante e também salvar-se.

No dia seguinte, ao cair da tarde, chega o plantonista ao Hospital dos Operários. Toma conhecimento do acidente. O paciente – algumas fraturas, escoriações – está fora de perigo. Deu entrada ontem de manhã, mal havia chegado o substituto do Dr. Levi.

Na ficha, anotações sobre a vítima: funcionário da Associação. Seus pertences: recibos das mensalidades, uns trocados, óculos e bengala. Cego.

LOBATO, Manuel. O homem da favela. In: **O fino do Conto**. Org. LEITE, Alciene Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora RHJ, 1989.

Tormento não tem idade

Moacyr Scliar

- Meu filho, aquele seu amigo, o Jorge, telefonou.
 -- O que é que ele queria?
 -- Convidou você para dormir na casa dele, amanhã.
 -- E o que é que você disse?
 -- Disse que não sabia, mas que achava que você iria aceitar o convite.
 -- Fez mal, mamãe. Você sabe que odeio dormir fora de casa.
 -- Mas meu filho, o Jorge gosta tanto de você...
 - Eu sei que ele gosta de mim. Mas eu não sou obrigado a dormir na casa dele por causa disso, sou?
 -- Claro que não. Mas...
 -- Mas o que, mamãe?
 -- Bem, quem decide é você. Mas, que seria bom você dormir lá, seria.
 -- Ah, é? E por quê?
 -- Bem, em primeiro lugar, o Jorge tem um quarto novo de hóspedes e queria estreitar com você. Ele disse que é um quarto muito lindo. Tem até tevê a cabo.
 - Eu não gosto de tevê.
 -- O Jorge também disse que queria lhe mostrar uns desenhos que ele fez...
 -- Não estou interessado nos desenhos do Jorge.
 -- Bom. Mas tem mais uma coisa...
 -- O que é, mamãe?
 -- O Jorge tem uma irmã, você sabe. E a irmã do Jorge gosta muito de você. Ela mandou dizer que espera você lá.
 -- Não quero nada com a irmã do Jorge. É uma chata.
 - Você vai fazer uma desfeita para a coitada...
 -- Não me importa. Assim ela aprende a não ser metida. De mais a mais você sabe que eu gosto da minha cama, do meu quarto. E, depois, teria de fazer uma maleta com pijama, essas coisas...
 -- Eu faço a maleta para você, meu filho. Eu arrumo suas coisas direitinho, você vai ver.
 - Não, mamãe. Não insista, por favor. Você está me atormentando com isso. Bem, deixe eu lhe lembrar uma coisa, para terminar com essa discussão: amanhã eu não vou a lugar nenhum. Sabe por que, mamãe? Amanhã é meu aniversário. Você esqueceu?
 -- Esqueci mesmo. Desculpe, filho.

-- Pois é. Amanhã estou fazendo 50 anos. E acho que quem faz 50 anos tem o direito de passar a noite em casa com sua mãe, não é verdade?

SCLIAR, Moacyr. Folha de S.Paulo, 3 set. 2001, p.C2. In: **Português Paratodos** : 5ª série / Ernani Terra, Flórida Cavallette; [supervisão pedagógica José de Nicola]. São Paulo: Scipione, 2002. p. 174.

Anexo VI – Parecer do Comitê de Ética Unimontes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PAUSA PROTOCOLADA NA LEITURA: ENSINANDO A FAZER INFERÊNCIAS

Pesquisador: Vilma Luiza Ruas Fernandes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42373415.8.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 994.812

Data da Relatoria: 13/03/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de trabalho de conclusão de mestrado PROFLETRAS/Unimontes. Na qual pretende-se elaborar uma Proposta Educacional de Intervenção cujo objetivo principal será contribuir para a formação de leitores proficientes nos mais variados textos, empregando a Pausa Protocolada, estratégia de leitura com a qual pretendemos auxiliar alunos de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Montes Claros/MG a desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas em textos escritos.

Objetivo da Pesquisa:

Auxiliar alunos de 7º ano do ensino fundamental a desenvolver a habilidade de fazer inferências, tornando-os mais conscientes das funções cognitivas, metacognitivas e semânticas envolvidas no processo interacional de construção de sentido do texto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Haverá exposição de dados sobre ensino-aprendizagem de alunos e turmas, mas como sua identificação se dará em código, a fim de preservá-los, os desconfortos, riscos e danos são praticamente inexistentes.

Benefícios: A Proposta Educacional de Intervenção contribua para que os alunos, especialmente aqueles pouco proficientes em leitura, desenvolvam uma maior maturidade e segurança no ato de ler e compreender o texto escrito, auxiliando-os a perceber que a construção de sentidos.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 994.812

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante face aos problemas de leitura notórios no Brasil, todavia, a metodologia de desenvolvimento deverá descrever de forma mais clara e objetiva os caminhos a serem percorridos pela pesquisa, bem como, definir que tipo de pesquisa será realizada. Ressalta-se que há um equívoco de conceitos quanto ao uso dos termos intervenção pedagógica e proposta educacional devendo ser adotado o termo adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados, devendo além do Consentimento dos Pais ter a concordância dos pesquisados por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos menores.

Recomendações:

Enviar relatório final na Plataforma Brasil no ícone "notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação da mesma.

MONTES CLAROS, 23 de Março de 2015

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com