

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

LEITURA DE MINICONTOS: O TRABALHO COM INFERÊNCIAS
DE ALTO NÍVEL NA SALA DE AULA

LUCINÉIA DOS SANTOS SILVA

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**LEITURA DE MINICONTOS: O TRABALHO COM INFERÊNCIAS
DE ALTO NÍVEL NA SALA DE AULA**

LUCINÉIA DOS SANTOS SILVA

*Sob orientação da Prof^a Dr^a
Maria do Rosário Roxo
e co-orientação da Prof^a Dr^a
Adriana Tavares Maurício Lessa*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SEROPÉDICA, RJ

2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S5861 Silva, Lucinéia dos Santos , 1982-
Leitura de minicontos: o trabalho com inferências de alto nível na sala de aula. / Lucinéia dos Santos Silva. - Nova Iguaçu, 2021.
103 f.: il.

Orientadora: Maria do Rosário Roxo.
Coorientadora: Adriana Tavares Maurício Lessa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2021.

1. Inferências de alto nível. 2. Minicintos. I. Roxo, Maria do Rosário, 1961-, orient. II. Lessa, Adriana Tavares Maurício, 1986-, coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ProfLetras. IV. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LUCINÉIA DOS SANTOS SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/07/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Maria do Rosário da Silva Roxo (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Adriana Tavares Maurício Lessa (UFRRJ)
Co-orientadora

Prof. Dr. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 1042/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/10/2021 10:12)

ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 2303141

(Assinado digitalmente em 05/10/2021 09:18)

MARLI HERMENEGILDA PEREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)
Matrícula: 1629233

(Assinado digitalmente em 04/10/2021 18:43)

MARIA DO ROSARIO DA SILVA ROXO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 1450409

(Assinado digitalmente em 10/01/2022 17:50)

ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 002.525.207-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **1042**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **04/10/2021** e o código de verificação: **9472dd16bb**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos de ontem e aos de amanhã. Agradeço por sua realização às pessoas que doaram um pouco de si e contribuíram para que parte de mim se tornasse mais íntegra: Márcio, Brienne, Noah, Nilzete, Juvenal, Maria Inês e, por fim, Deus.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Agradeço à minha orientadora pela contribuição inestimável a esta pesquisa, a paciência e a leveza com a qual comigo se debruçou na construção deste trabalho, agradeço também a minha co-orientadora pela disposição e alegria com a qual acolheu minhas indagações.

EPIGRAFE

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...

(PAULO FREIRE)

RESUMO

SILVA, Lucinéia dos Santos. **Leitura de minicontos: o trabalho com inferências de alto nível na sala de aula.** 2021. 103p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Levando em consideração os desafios que os estudantes enfrentam no processo de compreensão textual dentro do âmbito escolar, esta dissertação propõe a investigação do processo interpretativo de níveis elevados de inferência segundo a perspectiva de Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M.(2002) numa perspectiva da leitura como um processo integrativo (VARGAS, 2017). A organização deste estudo se efetiva a partir de uma análise diagnóstica com alunos do sétimo e do oitavo ano de escolaridade, matriculados em uma escola municipal situada na Baixada Fluminense, RJ. Insere-se no campo dos aspectos cognitivos e metacognitivos como suporte à compreensão leitora nos processos inferenciais. O percurso planejado intenta (1) identificar como se evidenciam as práticas de subjetividade-leitora em situações pedagógicas de compreensão, (2) analisar, considerando a natureza das conexões entre conhecimento prévio e informações do texto, especificamente em termos do enquadramento construído pelos participantes a partir do estabelecimento da inferência, como ocorre o processo inferencial e, por fim, (3) propor encaminhamentos pedagógicos que contribuam na ampliação das ancoragens realizadas pelos discentes na geração de inferências nos níveis trabalhados. No percurso, foi possível observar que, em detrimento dos entraves presentes, os participantes demonstraram um desempenho positivo quando solicitados a responder questões enquadradas nos altos níveis inferenciais.

Palavras-chave: Leitura, Inferência, Conhecimento Prévio, Minicontos.

ABSTRACT

SILVA, Lucinéia dos Santos. **Reading short stories: working with high-level inferences in the classroom.** 2021. 103p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Taking into account the challenges that students face in the process of building inferences within the school environment, this dissertation proposes the investigation of the interpretative process of high levels according to the perspective of Applegate, A. ; Quinn, k. & Applegate, M. (2002) and, for that, according to Vargas (2017), takes reading as an integrative process as a basis. The organization of this study is effective from a diagnostic analysis with students of the seventh and eighth year of school enrolled in a municipal school located in Baixada Fluminense, RJ. It is inserted in the field of cognitive and metacognitive aspects as a support for reading comprehension in inferential processes. The planned route intends (1) to identify how subjectivity-reading practices are evidenced in pedagogical situations of comprehension, (2) to analyze, considering the nature of the connections between prior knowledge and information of the text, specifically in terms of the framework constructed by the participants from the establishment of inference, as the inferential process occurs and, finally, (3) to propose pedagogical guidelines that contribute to the expansion of the anchorages made by the students in the generation of inferences in the worked levels. Along the way, it was possible to observe that, to the detriment of the present obstacles, the participants demonstrated a positive performance when asked to answer questions framed in the high inferential levels.

Keywords: Reading, Inference, World Knowledge., Minicontos.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 12 |
| 2 METODOLOGIA | 14 |
| 2.1 A PESQUISA | 14 |
| 2.2 INSTRUMENTO DA PESQUISA: O TESTE-DIAGNÓSTICO | 15 |
| 2.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA | 19 |
| 2.3.1 Escola como espaço de aprendizado | 19 |
| 2.3.2 Os participantes da pesquisa | 21 |
| 2.3.3 Uma nova Era | 22 |
| 3 LEITURA E ADJACÊNCIAS: INFERÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE | 25 |
| 3.1 MODELO TEÓRICO DE LEITURA | 25 |
| 3.2 O PROCESSO INFERENCIAL | 31 |
| 3.3 CONTEMPORANEIDADE | 37 |
| 4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 44 |
| 4.1 CONTORNOS DO PROCESSO | 44 |
| 4.2 CONVIVÊNCIA DA PESQUISADORA COM OS GRUPOS | 46 |
| 4.3 DIA DA APLICAÇÃO DO TESTE | 49 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS | 51 |
| 5.1 DADOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DO TEXTO | |
| “SINAL DOS TEMPOS” | 51 |
| 5.1.1 Questão 1a | 53 |
| 5.1.2 Questão 2a | 55 |
| 5.1.3 Questão 3a | 56 |
| 5.2 DADOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DO TEXTO “ONLINE” | 57 |
| 5.2.1 Questão 1a | 59 |
| 5.2.2 Questão 2a | 60 |
| 5.2.3 Questão 3a | 62 |
| 6 DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS | 63 |
| 6.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS | 63 |
| 6.2 PRIMEIRO BLOCO: MINICONTO “SINAL DOS TEMPOS” | 63 |
| 6.3 SEGUNDO BLOCO: MINICONTO “ONLINE” | 76 |
| 7 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EM RELAÇÃO À INTERVENÇÃO | |
| DIDÁTICA | 85 |

| | |
|-------------------------------------|------------|
| 7.1 ATIVIDADE PROPOSTA | 89 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS | 97 |
| ANEXO | 102 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(PAULO FREIRE)

É possível conceituar o que vem ser a leitura sob diferentes perspectivas. No ambiente escolar, a adoção de qualquer um desses enquadramentos organiza distintas implicações que resvalam na vida do sujeito aprendiz. A principal diz respeito ao exercício pleno da cidadania. Ler com proficiência é, na contemporaneidade, fator elementar para usufruir de uma dinâmica de vida capaz de se alinhar às exigências da atualidade. Uma visão que compreende a leitura de maneira restrita, que a atesta apenas como decodificação de palavras, tenderá a desconsiderar as implicações interacionistas, relegando a ela um papel prioritariamente mecânico. Sob outra perspectiva, a escolha por uma abordagem mais ampla, que busque agregar valores ligados às áreas humanas tais como cognitiva, social e linguística, tenderá a compreender a leitura como algo complexo que interage de maneira arbitrária com diferentes aspectos da vida do ser humano. Assim compreendido, o ato de ler é um processo formador e contribui para a atuação social de um indivíduo que pense de maneira crítica e autônoma na sociedade em que habita.

Abraçando esse papel crucial da leitura na formação do sujeito moderno, é fácil compreender o vasto e crescente volume de pesquisas, reportagens e avaliações focadas nessa temática. Em geral, o objetivo é analisar e buscar respostas para os índices que apontam a proficiência leitora como um desafio na escola, principalmente pública. O presente estudo também se alinha a essa perspectiva e, dentro dessa extensão da temática, optou pelo recorte das inferências de alto nível. Nesse caso, esta dissertação tem como objetivo geral investigar o processo inferencial que viabiliza a compreensão leitora em níveis elevados nos alunos de sétimo e oitavo anos participantes da pesquisa.

De forma específica, os objetivos são: identificar, considerando a natureza das conexões entre conhecimento prévio e informações do texto, especificamente em termos do enquadramento construído pelos participantes a partir do estabelecimento da inferência, como ocorre o processo inferencial; analisar como se evidenciam as práticas de subjetividade-leitora em situações pedagógicas de compreensão; por fim, propor encaminhamentos pedagógicos

Os dados da questão quatro foram suprimidos por estarem subordinadas a um gatilho pouco delimitado

que contribuam na ampliação das ancoragens realizadas pelos discentes na geração de inferências nos níveis trabalhados. Tais reflexões têm como base autores como Duque (2015), Gerhardt (2010), Kleiman (2005), Sinha (1999) e Vargas (2017), além de um teste diagnóstico, estruturado com dois textos do gênero miniconto e seis questões que mesclam a requisição dos níveis inferenciais alto e responsivo global propostos por Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002). O grupo participante é composto por alunos de turmas do sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental matriculados, em 2019, em uma escola municipal situada na Baixada Fluminense - RJ. Selecionou-se aleatoriamente uma amostra de trinta por cento de cada classe, nesse caso, dezessete cadernos do teste diagnóstico integram o corpus da presente pesquisa.

O segundo capítulo está voltado para a apresentação da metodologia e esquadramento dos pontos que confluem para a efetivação da dissertação, a saber: a experiência de investigar o processo sociocognitivo dos envolvidos na prática pedagógica, a estrutura do teste diagnóstico e do gênero escolhido. O terceiro capítulo trata dos conceitos sobre leitura e inferência, trazendo um panorama a respeito dos aspectos históricos que culminaram na visão integrativa desenvolvida em Vargas (2017) e aqui defendida. Além disso, expõe pontos-chave referentes aos estudos que compõem auxílio ao processo de compreensão leitora.

O quarto capítulo estabelece uma relação com a prática do educador que atua como observador participante. E, ainda, estabelece os limites da técnica, expõe questões que explicitam o relacionamento dos alunos com a leitura ao decorrer do ano letivo, sinalizando, por fim, impressões observadas no momento da aplicação do teste diagnóstico. O quinto capítulo esquadra os dados presentes na diagnose, catalogando-os de acordo com distintas perspectivas que visam a projetar o entendimento exposto pelos estudantes. O capítulo sexto desenvolve algumas discussões a respeito do processo estruturado. Por fim, o capítulo sétimo, organiza contribuições formuladas a partir do processo efetivado em decorrência da presente pesquisa, culminando, a seguir, nas considerações finais.

2 METODOLOGIA

Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

(PAULO FREIRE)

Este capítulo apresenta as bases sobre as quais a presente dissertação se estrutura. Especificamente, descreve os contornos da pesquisa, trazendo um panorama sobre a questão da compreensão leitora com perguntas de natureza inferencial, no gênero textual miniconto. Além disso, aponta os objetivos e as impressões da pesquisadora ao relatar a experiência de investigar o processo sociocognitivo, social e cultural envolvido na prática pedagógica desenvolvida e proposta aos participantes, alunos do 7º e 8º anos de uma escola municipal da Baixada Fluminense - RJ. Neste sentido, a pesquisa desenvolveu-se de modo a não engendrar verdades perenes, privilegiando a compreensão pontual e mutável sobre o fenômeno estudado.

2.1 A PESQUISA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, exploratório e interpretativo, é um estudo de caso na área em compreensão leitora com perguntas inferenciais, segundo estudo proposto por Vargas (2017) e Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002). A relevância se estrutura pela produção de saberes a respeito dos processos sociocognitivos envolvidos quando perguntas inferenciais se configuram como “gatilhos” no que diz respeito aos acessos de conhecimentos prévios que promovem o alto desempenho inferencial.

Iniciada no ano de 2019, a pesquisa veio com o intuito de compreender as vias que organizam as altas inferências em leitores proficientes, nesse caso, envolveu participantes de duas turmas de uma escola municipal situada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, turmas de sétimo e oitavo anos. Para compor a amostragem, foi realizada uma seleção aleatória de trinta por cento do total de cada classe, totalizando, dezessete participantes para esta pesquisa.

2.2 INSTRUMENTO DA PESQUISA: O TESTE-DIAGNÓSTICO

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso e, para isso, fora aplicado o Teste-Diagnóstico que consiste em dois minicontos “Sinal dos Tempos” e “Online”, ambos de autoria de Chaffe & Spalding, tendo, cada um, três perguntas de Alto nível inferencial (N3) e Inferencial reflexivo global (N4), conforme Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002):

Quadro 1: Teste-diagnóstico

| MINICONTO | PERGUNTAS |
|---|---|
| <p>1. Leia atentamente o miniconto Sinal dos Tempos, de Chaffe & Spalding abaixo. Responda o que se pede:</p> <p style="text-align: center;">SINAL DOS TEMPOS</p> <p>Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho. Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se. Hoje tem uma bala no meio do caminho. No meio do caminho tem uma bala. Tem uma bala no meio do ca... (CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)</p> | <p>a. “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (Nível 3)</p> <p>b. Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (Nível 3)</p> <p>c. O título “sinal dos tempos” está associado à expressão popular “final dos tempos”. Que relações de semelhanças existem entre essas expressões? Justifique com algum fato de seu conhecimento. (Nível 4)</p> |
| <p>2. Leia atentamente o miniconto abaixo e responda o que se pede:</p> <p style="text-align: center;">ONLINE</p> <p>Não sei + o que fazer, Joana, meu filho ã sai da frente do computador, vive nesses jogos de lutinha, de tiro, de... É ele, só um pokinho. Vê se eu posso, veio todo arrumado pedindo pra ir na casa do Beto. Imagina, pegar ônibus até a Zona Norte a essa hora! Claro que ã, né, Joana... Mt perigoso! (CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)</p> | <p>a. Descreva o problema expresso no texto (Nível 3)</p> <p>b. A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto. Para você, que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse? (Nível 4)</p> <p>c. Observe o título do texto e a forma como a mãe escreve. O que você tem a dizer sobre a atitude da mãe em julgar seu filho. Justifique (Nível 4)</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A escolha do gênero “Miniconto” justifica-se por fazer parte do repertório da prática pedagógica dos participantes, além de se caracterizar pela diversidade temática em termos de sua funcionalidade na esfera da comunicação (BAKHTIN, M., 1992, p.279), expressando-se, portanto, como um gênero de especial heterogeneidade quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional. Por essas considerações, e voltada para a pesquisa no sentido de delinear um referencial teórico-metodológico consistente às práticas de compreensão leitora, os minicontos “Sinal dos tempos” e “Online”, ambos escritos por Chaffe & Spalding (2009), integrados às perguntas, proporcionam a ativação dos conhecimentos prévios como parte do

estabelecimento das inferências de Alto nível inferencial (Nível 3) e Inferencial reflexivo global (N4), conforme Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (*op. cit.*).

Inspirada em Moita Lopes (2004) com relação às mudanças na vida social contemporânea, busca-se vivenciar uma prática pedagógica cuja experiência com os participantes seja de diálogo e expressão da vida, das crenças e dos valores.

Dessas considerações, destacamos alguns comentários em relação aos minicontos escolhidos. Entende-se que todo texto, mesmo tendo seu sentido construído a cada leitura, apresenta uma demarcação de sentidos possíveis (FERREIRA; DIAS, 2004, p.439). Nesse caso, principalmente no ambiente educacional, há a necessidade de que essas diferentes interpretações se alinhem minimamente a certas margens estruturadas no texto. Assim, no processo de interpretação, autor e leitor são responsáveis. O primeiro precisa ser claro, informativo e relevante a fim de que o segundo acione os conhecimentos prévios que o auxiliarão na compreensão do texto. Entende-se que sem esse acionamento, ou ainda, sem que o leitor tenha a capacidade de organizar seus conhecimentos prévios na construção de sentido do texto lido, não é possível haver compreensão (KLEIMAN, 2002, p. 13).

Assim, observa-se que, no primeiro miniconto, o título “Sinal dos tempos” (CHAFFE; SPALDING, 2009, p.45) faz uma referência à expressão *fim dos tempos*, biblicamente chamada de apocalipse, período da história que culmina com a destruição do mundo e morte dos seres humanos. O início desse período seria repleto de sinais. Nesse sentido, a violência sugerida seria também sinal, na sociedade atual, de um período conturbado que pode dar origem a algo mais drástico: a realidade urbana em que não é incomum que pessoas sejam acidental, ou propositalmente, atingidas por balas que são sinais de incertezas e violência.

No caso do segundo miniconto “Online” (CHAFFE; SPALDING, 2009, p.45), observa-se uma experiência familiar em que a mãe identifica uma questão negativa no filho: a de que ele passa a maior parte do tempo no computador executando jogos que envolvem violência, numa relação de subordinação existencial. Ela o critica por sua atitude, entretanto, procede de maneira similar, relacionando-se de modo vicioso com a *internet*. É possível concluir que o título “Online” se remete à ação tanto da mãe quanto do filho: no primeiro caso, um detalhe interessante é a forma como a mãe escreve seu texto no diálogo com sua amiga, utilizando internetês; no segundo caso, a atitude do filho já está exposta na fala da mãe “vive nos jogos de lutas, tiros”.

As perguntas presentes no Teste-diagnóstico foram elaboradas com base nos estudos postulados por Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002) em relação aos itens relativos

ao estabelecimento de inferências em níveis alto (3) e reflexivo global (4) como destacamos abaixo:

3. Itens de inferência de alto nível: As respostas a estes itens requerem pensamento significativamente mais complexo do que as inferências de baixo nível. Os exemplos incluem os itens que exigem o leitor a fazer o seguinte: * Conceber uma solução alternativa para um problema específico é descrito no texto; *Descreva uma motivação plausível que explica as ações do personagem; *Fornecer uma explicação plausível para a situação, problema ou ação; *Prever uma ação passada ou futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; *Descreva um personagem ou ação com base nos eventos em uma história.

4. Itens de resposta: Perguntas de significação global em que o leitor expressa e defende uma ideia relacionada às ações dos personagens ou ao resultado dos eventos. Itens de resposta diferem de itens de inferência de alto nível em que eles geralmente são voltadas para as idéias (sic) mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado da passagem. Enquanto itens de inferência de alto nível são dirigidos para um elemento ou problema específico na passagem, itens de resposta exigem do leitor discutir e reagir com o significado subjacente da passagem como um todo. Exemplos incluem itens que pedir ao leitor que faça o seguinte: *Descreva a lição que um personagem pode ter aprendido com a experiência; *Julgar a eficácia da ação ou decisões de caráter e defender a julgamento; *Elaborar e defender soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história; *Responder positivamente ou negativamente a um personagem baseado em uma avaliação lógica das ações ou os traços desse personagem. (APPLEGATE, A.; QUINN, K. & APPLEGATE, M., 2002, p.17-18)

Em linhas gerais, as perguntas de Alto nível inferencial (N3) podem desencadear determinados comportamentos cognitivos e crítico-discursivos ao realizarem, nas respostas, inferências a partir da conexão entre os conhecimentos prévios e as ideias ou questões explícitas ou subjacentes aos eventos e às situações no texto como ponderamos no quadro abaixo:

Quadro 2: Questões de alto nível inferencial

| N. º | Questão | Atitude requerida na questão |
|---------|--|---|
| 1 | “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3) | Prever uma ação passada ou futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto. |

| | | |
|---|---|--|
| 2 | Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3) | Fornecer uma explicação plausível para a situação, problema ou ação. |
| 3 | Descreva o problema expresso no texto (N3) | Descreva um personagem ou ação com base nos eventos em uma história |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Noutro processo de inferir, destacamos o nível N4 "Inferencial responsivo global" (Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M., 2002), em que se enquadram atitudes de reflexão, comentário ou ponderação por parte dos participantes-leitores a respeito de uma questão pontuada na pergunta, relacionada às ações dos personagens ou à realização de um evento/situação:

Quadro 3: Questões de nível responsivo global

| N. o. | Questão | Atitude requerida na questão |
|----------|--|---|
| 4 | O título "sinal dos tempos" está associado à expressão popular "final dos tempos". Que relações de semelhanças existem entre essas expressões? Justifique com algum fato de seu conhecimento. (N4) | Comentário de uma questão pontuada na pergunta relações de semelhança dos termos "sinal dos tempos" "final dos tempos", com defesa a partir da apresentação de um exemplo |
| 5 | A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto. Para você, que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse? (N4) | Defesa de um ponto de vista relativo à situação descrita na pergunta |
| 6 | Observe o título do texto e a forma como a mãe escreve. O que você tem a dizer sobre a atitude da mãe em julgar seu filho. Justifique (N4) | Julgamento da atitude do personagem, com defesa do ponto de vista |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No teste-diagnóstico, as perguntas são uma forma de gatilho para os participantes acionarem conhecimentos prévios e, assim, estabelecerem determinadas conexões às cenas relativas aos eventos e às ações dos personagens. Nosso interesse é, ainda, conhecer as perspectivas de significado que serão construídas a partir dessas conexões, efetuando-se a partir das inferências realizadas com a experiência de serem leitores. A experiência requer escolhas de caminhos e as indagações orientaram o percurso da aplicação do teste:

Como ocorre o processo inferencial, considerando a natureza das conexões entre conhecimento prévio e informações do texto, especificamente em termos do enquadramento construído pelos participantes a partir do estabelecimento da inferência?

Como se evidenciam as práticas de subjetividade-leitora em situações pedagógicas de compreensão?

2.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.

(PAULO FREIRE)

2.3.1 Escola como espaço de aprendizado

A estrutura escolar que predomina na atualidade é bastante semelhante à desenvolvida no século XIX; contudo, um elemento se transformou de maneira incisiva: seu público. Ao encontro das necessidades que essa mudança trouxe ao sistema educacional, Sinha (1999) destaca o quanto é imperativo, no processo de ensino-aprendizagem, as particularidades sociais que induzem o indivíduo a pensar, agir e aprender de determinada forma. Isto é, para bem ensinar, é necessário se empenhar em compreender como determinado grupo ou indivíduo entende o processo de aprender. Neste sentido, Sinha (1999) aponta enfaticamente a relevância de valorizar que cada ser humano está circunscrito a um contexto sociocultural.

Sob essa perspectiva, vale ressaltar o contexto socioeconômico da escola em que se inserem os alunos participantes da presente pesquisa. A escola está situada em um bairro próximo ao centro de Mesquita - RJ em cujo município foi identificado, segundo o Censo de 2010 - IBGE, como a cidade com maior população negra do Estado do Rio de Janeiro, proporcionalmente: sessenta e cinco por cento (65%) dos moradores se autodeclaram pretos ou pardos. Isso equivale a dizer que a maior parte da população está inserida às margens de incentivos culturais de prestígio, convive com o preconceito, muitas vezes sem conseguir distingui-lo, e encontra-se representada nos índices de violência com maior frequência, a de homicídios de jovens negros, por exemplo. O local em que a escola se situa está cercado por comunidades em que o crime organizado sobrevive de maneira intensa. Os alunos apresentam

diversos relatos que explicitam um poder paralelo ao Estado: tráfico de drogas e armas, roubos e homicídios. Nesse caso, citam-se os bairros Chatuba, Vila Norma, Coreia, Alto Uruguai, Chapadão, Jacutinga.

No que concerne aos professores, a maior parte, incluindo a pesquisadora, reside em distintos bairros, adjacentes ou suburbanos. O convívio com os alunos é restrito aos momentos em sala de aula, não há incentivo consistente a interações fora desse espaço, isto é, feiras, reuniões, etc. Nesse caso, alunos e professores, muitas vezes, mantêm uma relação distanciada. As faltas e atrasos dos docentes são recorrentes. Em horário vago, ou ociosos por conta dessas ausências, os discentes ficam no pequeno pátio ou confraternizam na rua em frente à escola, local que, por hábito, tornou-se ponto de encontro com ex-alunos.

No pátio, objetos disponibilizados para atividades lúdicas, como por exemplo bola, mesa de ping-pong e raquetes, precisam ser repostos com certa regularidade, havendo, por parte dos alunos, um descuido, proposital ou não, que leva a sua inviabilização. Tal fato, atrelado a brigas e cabulação de aulas, faz com que esses utensílios, vez ou outra, deixem de ser disponibilizados aos estudantes. O vislumbre da violência presenciada reverbera no cuidado com os objetos da escola. Portas, mesas e cadeiras também são atingidas. Na escola, frequentemente, as aulas são ministradas com forte apelo tradicional e tendem a efetivar a violência simbólica, que ressoa no relacionamento dos estudantes uns com os outros.

Na sala de aula, as dificuldades são semelhantes às que os profissionais de outras escolas públicas enfrentam. Para os docentes de Língua Portuguesa, um dos maiores obstáculos é, com certeza, o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção textual.

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos disponibilizados na escola, destaca-se que a Secretaria de Municipal de Educação prioriza o atendimento, na sala de biblioteca e de informática, a alunos do primeiro segmento (1º ao 5º ano). E, em virtude desta situação, o segundo ciclo (6º ao 9º ano) é preterido no uso de tais espaços, pois, em virtude da demanda de planejamento dos professores dos anos iniciais, a biblioteca e a agente de leitura são direcionadas para suprir a ausência de pessoal. Essa ação secundariza o acesso a alunos a partir do sexto ano de escolaridade, até mesmo para empréstimo doméstico de livros.

Tal cenário acentua a limitação vivenciada pelos estudantes em relação ao contato com os livros, pois não há no bairro outros espaços públicos que oportunizem a experiência com a literatura paradidática. Em casa, suas opções são escassas e, mesmo para o acesso a livros pela *internet*, esbarra-se na questão financeira, a maior parte só se conecta à rede com capacidade reduzida de velocidade, pois utiliza planos pré-pagos. Esse fato dificulta o *download* de

arquivos pesados, o que predomina são os aplicativos ditos leves, tais como o Facebook, WhatsApp, jogos entre outros. Entretanto, há algo mais complexo nesse processo: a motivação para que o acesso à sala de leitura fosse priorizado ao primeiro segmento veio com a justificativa de que, na rede, os professores do segundo segmento não usufruíam do espaço nos momentos reservados a eles, sendo o foco redirecionado. Houve protestos por parte de alguns docentes, mas não foram suficientes para suplantarem a decisão praticada até então. Na escola apontada aqui, há um dia destinado ao segundo segmento (inclui empréstimos de maneira geral) na sala de leitura. De acordo com a professora responsável pelo espaço, não há concorrência frequente para seu uso por professores do segundo segmento, nem presença substancial de alunos para empréstimos de livros.

2.3.2 Os participantes da pesquisa

As turmas escolhidas de sétimo e oitavo ano apresentam matriculados, respectivamente, vinte e sete (27) e vinte e dois (22) estudantes. A faixa etária oscila entre quatorze (14) e dezesseis (16) anos, com um número considerável de distorção de faixa etária em cada série. Em conversa com os estudantes, adquire-se a ciência de que o lazer dos pesquisados está circunscrito ao uso do celular, dormir, ouvir música, assistir às novelas. Não há frequência expressiva de visita a teatro, centros culturais e, até mesmo, cinema. Não há também expressivo envolvimento em brincadeiras coletivas com amigos na rua ou dentro da própria casa. Os adolescentes realizam suas distrações de maneira individual, em outras palavras, não têm o hábito de se envolver em jogos de cooperação, com exceção do futebol, praticado também na escola. Há um número reduzido de alunos que afirmam brincar com irmãos ou parentes. É possível dizer que os estudantes compreendem a escola, talvez de maneira intuitiva, mais como uma alternativa de socialização que como um ambiente de aprendizado.

Em diálogo com inspetores e alunos sobre a relação familiar dos sujeitos, o que se destaca é o fato de a figura paterna estar distante, em geral por conta de divórcio. Há um grande grupo em que a mãe se ocupa do sustento do lar e os adolescentes ficam responsáveis por gerir suas vidas e afazeres domésticos. Há os que são cuidados por outros responsáveis (irmãos, avós, tios), mesmo tendo um dos pais vivos. Há ainda os que convivem com os progenitores – mãe e pai – e usufruem de um tempo significativo com eles. A maior parte dos alunos inquiridos afirma não conseguir dialogar com os responsáveis em virtude de diversas questões,

a saber: tempo, distanciamento, ausência de receptividade. E há os que demonstram uma relação afetiva bem estruturada com mostras de abertura a um diálogo seguro.

Verificou-se, por meio de conversa no início do ano letivo, que a maioria dos estudantes não estava habituada à leitura por meio dos livros, jornais, revistas, etc. Muitos apontavam ter lido, no máximo, três obras em toda sua trajetória de vida. Em segundo caso, há os que afirmaram nunca ter lido um livro completo, incluindo gibis. Em último caso, há os que contavam terem lido mais de vinte livros: os alunos que representavam esse último caso foram transferidos poucas semanas após esse diálogo. Os que sedimentaram o hábito de ler contam um distanciamento incisivo dos que tiveram a leitura de livros como algo pontual e escolarizado. É possível citar também que, em sala, há alunos cuja velocidade de leitura é lenta e alunos que se utilizam da leitura em voz alta como estratégia de compreensão.

Por meio de falas dos estudantes, constata-se que o exercício cotidiano de leitura realizado por eles está ligado ao uso de redes sociais (WhatsApp, Facebook e similares) ou interações sociais objetivas produzidas em anúncios e informes, além, é claro, das atividades em sala de aula ou atividades sociais, tais como leitura de placas, outdoors, etc. O trabalho de produção textual se enquadra no uso escolar ou na digitação de textos curtos no celular (pesquisas no Google ou interações nas redes sociais). Nesse último caso, muitas vezes a escrita é preterida pela linguagem oral, já que o aplicativo disponibiliza também o envio instantâneo de áudios.

Na escola, o preconceito linguístico se mostra bastante disseminado e faz com que os alunos se sintam desqualificados e inseguros nas atividades que requeiram produção escrita ou participação oral. Além disso, a maior parte relata que, de maneira geral, enxerga as práticas de escrita e leitura algo "chato" e "cansativo" na escola. É possível sugerir que o contato com a escrita seja realizado de maneira artificial e disfuncional, não dando a eles perspectiva de uso cotidiano ou futuro, isto é, rechaçando a ideia de que sua presença na sociedade não requer uma maior especialização dos atributos escolares que já possuem.

2.3.3 Uma nova Era

No cenário descrito acima, é relevante compreender ainda que, para além das questões situadas no entorno escolar e familiar, o estudante contemporâneo cogniza em uma era disruptiva. Ele está cercado de influxos tecnológicos, informativos e culturais. As mudanças ocorrem com velocidade exponencial. Esse ambiente plasmou uma forma de aprender

diferente daquela em que a sociedade anterior se moldou. No caso, a maneira tradicional tinha seu suporte na concentração, profundidade e linearidade, tais nomeações vão na contramão do aprendizado que a geração atual prestigia. Esse antagonismo cria também impasses na escola. Acredita-se que sem conhecimento sobre as representações que o alunado assimila a respeito da validade do ensino, suas crenças e práticas cotidianas, não será possível ressignificar o aprendizado para o discente e para o docente. Frente ao acesso fácil e irrestrito de informações na internet, é preciso solidarizar-se com as modificações socioculturais que, em cascata, afetam o estudante. Para Michel Serres (2013), o aluno hodierno é pensado como um habitante do mundo virtual, afirmando que:

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta a Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça. (SERRES, 2013, p.19)

De certa forma, as avaliações internas e externas reafirmam o que o autor expõe. Há que se compreender que a falência no aprendizado diz respeito também a toda uma forma de ensinar a um público que não quer mais se submeter a rituais acadêmicos tradicionais. Por outro lado, é de comum entendimento que a silhueta da educação no Brasil é desenhada a partir de inúmeras outras questões problemáticas que, em maior ou menor grau, dependendo da região em que está inserida, arrastam o Brasil para posições periféricas com relação à qualidade da educação, especificamente, segundo o relatório da OCED 2015 (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Humano) a 60ª posição dentre 76 países. No ranking, ele está atrás de nações cujas condições econômicas são semelhantes ou até mesmo inferiores, tal como México e Uruguai. Entende-se que os números, além de serem reflexos de modificações socioculturais, são, em maior peso, reflexo de questões socioeconômicas, principalmente no fator de redistribuição de renda. Há uma resistência ideológica no investimento robusto e estruturado em uma educação de qualidade. Tal situação direciona um aprisionamento do indivíduo, restringindo seu desenvolvimento intelectual e entendimento de informações cujo conteúdo trariam maior potência à sua atuação na sociedade, minorando o extremo controle social com o qual os brasileiros se deparam atualmente.

Acredita-se que, a partir de uma avaliação ponderada sobre esse contexto, é possível compreender melhor as condições de aprendizagem que, sob um olhar integrador, englobam as dimensões cognitivas, sociais, políticas e econômicas, às quais, no caso desta pesquisa,

estudantes e professores da escola pesquisada estão submetidos. Frente a exposição desse cenário, é importante destacar ainda que o ponto de vista aqui defendido rechaça a opinião de que alunos de escolas públicas apresentam um desenvolvimento cognitivo inferior a outros cujo contato com saberes científicos seja estruturado de outra forma, e nesse caso, alinha-se à perspectiva de Gerhardt (2010) que

desconsidera a hipótese de que a pessoa escolarizada, que teve contato com conceitos científicos, seria mais desenvolvida cognitivamente do que a pessoa que não frequentou os bancos escolares, já que aqui estamos inclinados a reconhecer que a mente humana funciona da mesma forma no contato com todo tipo de conceito, informação e conhecimento, o que lhe permite articulá-los eficientemente (GERHARDT, 2010, p. 5)

Sendo assim, o êxito do objetivo que deu forma a esta dissertação, a saber, oportunizar o aprofundamento da compreensão leitora em níveis inferências, tem seu contorno em processos pedagógicos que busquem expandir as capacidades já presentes no alunado. Entende-se que, em geral, os dados de avaliações externas – tais como SAEB – e internas representam o conhecimento de estudantes que prontamente internalizaram o trato linearizado da leitura ainda hoje praticado em muitas escolas. Tais avaliações são estruturadas de maneira distinta ao que é trabalhado em salas de aula, que, ainda imersas em moldes de educação tradicional, não consideram o saber já dominado pelo estudante, tratando a todos como mentes vazias a serem preenchidas. Além disso, resultados discrepantes dessas avaliações não movem uma efetiva reconfiguração desse cenário contraditório.

Por fim, assevera-se que o exposto neste capítulo não tem a intenção de entalhar culpados para os problemas identificados na educação e reafirma-se que, sendo as condições de aprendizagem perpassadas por distintas dimensões, a identificação do contexto macro e microssocial apontado tem sua importância na composição de uma silhueta sobre as particularidades do alunado a fim de identificar ancoragens das quais será possível partir e construir novos ensinamentos, ampliando a perspectiva do público a que se destina. Para isso, é necessário favorecer e criar práticas que colaborem para que o aprendizado seja concebido não como uma imposição, mas como uma construção coletiva que visa a expandir as potencialidades linguísticas que os alunos já possuem, rechaçando também atitudes que deformam o aprendizado, principalmente as relativas à leitura.

3 LEITURA E ADJACÊNCIAS: INFERÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

(PAULO FREIRE)

Ensinar a ler e a escrever com proficiência é um dos grandes objetivos da escola. Tais habilidades são aprendidas pelo ser humano em sua trajetória de vida; de preferência incorporada nos anos iniciais e aperfeiçoada progressivamente por meio do uso. Baseando-se nas teorias do campo das ciências cognitivas e em outros estudos contemporâneos desenvolvidos por Vargas (2017), Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M.(2002), Veiga *et al* (2012), o presente capítulo busca compreender, primeiramente, a leitura e a construção de inferências, apontando a perspectiva que considera mais abrangente e, em seguida, discutir a relevância de pesquisas que englobam o ensino escolar, focando-se na proficiência em leitura.

3.1 MODELO TEÓRICO DE LEITURA

A depender do ponto de vista, o ato de ler pode ser definido de distintas formas. Para Leffa (1996), ler é, em essência, um processo de representação. Ele afirma ainda que "ler é reconhecer o mundo através de espelhos" (LEFFA, 1996, p.10). Neste caso, o reflexo desse espelho é composto por imagens fragmentadas do mundo, sendo, portanto, imprescindível o conhecimento prévio. Um exemplo é o fato de que, para se poder realizar ponderações sociológicas ao se observar um espaço público, é necessário que haja a informação das configurações possíveis acobertadas pela diversidade social, mesmo que mínima. Essa experiência, ou o conhecimento de alternativas, viabilizará um olhar que encaminha a construção de sentido e de valor. Assim, caso se considere, como Leffa (1996), que o objeto com o qual se tem contato funciona como espelho, a visão a ser apreendida pelo leitor dependerá de sua posição em relação a esse objeto e a leitura desse dado variará conforme o conhecimento que já possui. De acordo com Rojo (2004), os estudos atuais entendem a leitura como um posicionamento frente a discursos (textos) anteriores, simultâneos e posteriores. O texto é entendido "como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles" (ROJO, 2004, p. 03). A estudiosa aponta que o ato de ler está conectado à cidadania e ao conceito de letramento, referindo-se assim à capacidade de se colocar frente a discursos

distintos, discutir, replicar e avaliar sentidos, e de se posicionar de maneira situada no contexto social em que o indivíduo está inserido.

A fim de ampliar a perspectiva do leitor, Leffa (1996), Solé (2012) e Vargas (2017) contribuem para a compreensão desse conceito de maneira panorâmica, expondo as posições de que a leitura é o ato de extração de significado do texto e que ela é o ato de atribuição de significado, enfatizando, de um lado, o texto e de outro, o leitor. No primeiro caso, um processo ascendente, *Bottom up*, o pensamento é o de que a compreensão emana do texto à medida que o leitor avança. Há, desse lado, uma ação hierárquica e linear que se inicia com a identificação das letras, palavras, frases, etc. Percebe-se, com clareza, que essa definição desconsidera o papel do leitor, fazendo dele apenas um reproduzidor, obliterando o fato de não haver relação unívoca entre texto e conteúdo. Nesse modelo, o foco das aulas é em geral direcionado para o ensino do vocabulário e da gramática. Para Rojo (2004), essa teoria se posiciona de maneira equacionada ao ato de alfabetizar-se, isto é, intensamente inserida na perspectiva de decodificação do texto.

Do outro lado, na teoria oposta, cujo fluxo de informações é considerado como *Top down*, há a defesa de que o ato de ler é feito na atribuição de significado. Nesse modelo, o texto pode dar origem a sentidos distintos, a depender do leitor, pois a compreensão é estabelecida por meio da experiência daquele que lê (LEFFA, 1996). Nela, o conhecimento prévio e os recursos cognitivos são fundamentais e auxiliam no estabelecimento de previsões sobre o texto (SOLÉ, 2012, p.23). O estudioso Leffa também apresenta que nessa perspectiva

A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto. (LEFFA, 1996, p.15)

Apartados, os dois modelos de compreensão da leitura apresentam-se solidificados em extremidades. Cada um, de maneira isolada, ou até mesmo combinada, exhibe limitações descortinadas pela expansão das pesquisas na área. Na prática, não é incomum que se encontrem docentes prioritariamente focados em atividades exemplos de um ou de outro modelo, colaborando, assim, na perpetuação das restrições às quais os alunos têm sido submetidos na escola. Não se deseja, com essa afirmação, culpar os docentes por tais intempéries, pois se admite que tal situação está inserida e é desenvolvida em um contexto muito mais amplo e complexo. Contudo, é fato que essa desinformação promove uma prática

discrepante: no primeiro caso, por uma limitação ao trabalho, em que se promove a relação do ato de ler como uma forma de reprodução do texto e, portanto, um ato mecanizado que desconsidera a participação do aluno e que o subordina a uma relação de passividade. Pesquisas recentes indicam que essa situação pode ser observada principalmente no esquadrinhamento de questões presentes nos livros didáticos, instrumento amplamente utilizado na maior parte das escolas públicas e privadas. Sobre os LD's, Botelho (2009) expõe uma confirmação desse fato, visto que, em análise realizada, constatou a presença de atividades às quais chamou de cópia e colagem. Nesse caso, em sala de aula, ainda hoje há o predomínio de perguntas que requerem do estudante apenas uma reescritura literal de informação presente no texto. Então, o que se chama de interpretação textual configura-se como atividades que orientam o aluno a reproduzir trechos do que foi escrito pelo autor na atividade proposta.

É um escamoteamento da capacidade do indivíduo submetê-lo exclusivamente a uma perspectiva que apresenta a uma visão rasa sobre o texto, não instigando o aluno ou não o comprometendo em um esforço cognitivo significativo. Tal crítica não impõe que esse modelo de leitura deva ser integralmente rechaçado, pois é de suma importância, por exemplo, que o sujeito saiba estabelecer correspondência entre sons e grafia. Kato (1985) aponta ainda que um leitor submetido a esse modelo é “vagaroso e pouco fluente”, não consegue separar um dado fundamental de um mero detalhe ou redundância, pois apresenta dificuldade para sintetizar as ideias lidas (KATO, 1985, p.41). Por fim, depõe ainda contra a aplicação isolada e generalizada dessa perspectiva o fato de ela produzir um leitor que tende a desconsiderar suas experiências. Tem-se em vista o que Dell'isola afirmava sobre o texto:

Tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se “descontextualiza” e deixa-se “recontextualizar” pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto quer dizer “tecido”, não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção. (DELL'ISOLA, 1988, p.16)

No segundo caso, de modo contrário, a visão descendente estimula a formação de um leitor que valoriza em excesso sua atuação. Por considerar que o texto é um objeto indeterminado, ele põe a si próprio como fonte única de informação. Tudo passa a ser válido, pois é desencadeado por seus conhecimentos prévios. Isto é, o leitor cria hipóteses, sem, contudo, confrontá-las e confirmá-las com os dados do texto. Em contrapartida, é fluente e veloz, encontra com facilidade as ideias principais e as gerais na leitura (KATO, 1985, p. 40).

Os dois modelos encontram suas limitações explícitas justamente por atuarem de maneira excludente. Mas não só por isso, pois, mesmo se pensados alinhados, os processos ascendente e descendente não dão vazão a toda a complexidade da construção de sentido na leitura, como vemos em:

Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p.17).

Dessa forma, não basta que o docente busque equilibrar as duas visões. O que se defende é que ato de ler é uma reação exponencial de interação, como uma reação química cujo produto final não é a soma das partes, mas a integração entre elas (LEFFA, 1996), algo que agrega os movimentos *bottom up* e *top down* e cumula em efeitos na cognição do sujeito. Sobre isso, nas palavras de Azeredo.

A leitura não é um simples ato de decifração ou de extração de sentido. Não lemos apenas com os olhos, a boca e o intelecto; lemos também, e principalmente, com a memória e a imaginação, construindo sentido mediante o diálogo e a síntese de duas experiências de mundo: a do leitor e a codificada no texto. Ler é uma atividade pessoal, mas intersubjetiva, na qual se mobiliza um universo de dados em que se misturam porções de sentido processadas, mas não necessariamente conscientes e experiências de vida que, não obstante alheias, ecoam junto ao leitor graças ao denominador comum dos meios de expressão e da condição humana. (AZEREDO, 2018, p.77)

Frente a essa constatação sobre a insuficiência dos dois modelos postos em separado, observa-se que, nos anos 80, vários autores, tais como Kintsch & van Dijk (1978, *apud* FIORI, 2003) e Rumelhard (1984, *apud* FIORI, 2003), debruçaram-se a fim de construir respostas sobre o processo de interação. Eles, entre outros, empenharam-se em compreender o fluxo de informação processado de maneira bidirecional. Esses estudos deram origem a teorias que são, apesar de suas variações, entendidas como integrantes de um modelo de leitura chamado interacional (FIORI, 2003, p.142). De modo geral, os interacionistas afirmam que o sentido não está nem no texto, nem no leitor, mas na interação entre eles. Acreditam que pistas linguísticas são deixadas no texto pelo autor e que elas interagem com o conhecimento prévio do leitor e com a sua competência linguística, fazendo, assim, emergir o significado.

Feita essa breve apresentação sobre os modelos teóricos, é necessário informar que, trilhando o caminho estruturado por Vargas (2017), a presente dissertação entende que as

visões interacionistas já propostas não dão conta, em uma perspectiva cognitivista, de apontar de maneira ampla, o processo estruturado na leitura. A partir de estudos mais recentes, acredita-se que elas reduzem, de maneira expressiva, o papel dos processos cognitivos presentes no momento da leitura. Tal fato, dificulta e subtrai alternativas possíveis de intervenção nas ações de ensino dentro da escola (VARGAS, 2017, p. 179).

Nesse caso, uma proposta mais abrangente e vanguardista, fundamentada nos estudos da Linguística Cognitiva e estruturada por Vargas (2017), é acolhida por esta dissertação. Seu idealizador a nomeou de Leitura Integrativa. Suas bases estruturam-se de forma a articular os conceitos basilares da leitura a estudos mais recentes. Neste sentido, é importante salientar que a leitura integrativa leva em consideração os seguintes pontos:

- a linguagem humana constitui e é constituída pelo meio social;
- a leitura é entendida como integração de processos;
- o significado do texto é constituído, *on-line* e *real time*, isto é, de maneira negociada e ajustada no momento da interação entre experiências, habilidades, conhecimentos e processos;
- o processamento da leitura é entendido da mesma forma que no modelo interativo, como uma interação entre a informação visual e os conhecimentos prévios, ou entre texto e leitor
- questões fisiológicas sustentam a indicação do processo de integração de dados, posto que o cérebro não suportaria processar toda a informação visual com a qual mantém contato.

Além disso, considera-se que a natureza da cognição humana é o fator que impulsiona a integração entre os conhecimentos do leitor e as informações contidas no texto, resultando assim em novas informações. Faz-se necessário destacar que, tanto na perspectiva interacionista quanto na integracionista, o carácter essencial do conhecimento prévio do leitor é destacado. Contudo, na visão aqui defendida, “os nossos saberes acumulados se estruturam e são acionados inconscientemente através de padrões cognitivos denominados *frames*” (DUQUE, 2015b, *apud* VARGAS, 2017, p.182). Os *frames* designam um conceito adicionado à perspectiva integracionista, refinando o que é sustentado na teoria interacionista, a saber, os esquemas. Ambos, esquemas e *frames*, são parte do universo cognitivo do leitor, chamados de Modelos Cognitivos Idealizados. Os MCI’s “são blocos de conhecimentos intensamente utilizados no processo de comunicação e representam de forma organizada nosso conhecimento prévio armazenado na memória” (FÁVERO, 2007, p. 63).

A literatura apresenta a definição de diferentes Modelos Cognitivos que são classificados e incorporados por autores distintos. Os MCI's mais citados são: *frames*, esquemas, planos, *scripts*, cenários entre outros. Fávero (2007, p.73) considera que, dentre eles, o *frame* apresenta “a noção mais abrangente, tornando-se mais produtivo considerá-lo o modelo cognitivo mais global e que possui capacidade de abarcar os demais”. Sobre essa temática, Morato (2010) expõe que, a fim de dirimir as dúvidas referentes à forma como os sujeitos compartilham, constroem, organizam, modificam, justificam a própria experiência de conhecimento de mundo, vários construtos teóricos foram incorporados à literatura, entretanto, apesar de possuírem familiaridade tendo em vista seus objetivos e origens, em geral, há pouca ou nenhuma semelhança entre seus conteúdos, pois os rumos acolhidos tratam de eventos diferentes (MORATO, 2010, p.94).

Nesse caso, apresenta-se aqui que os *frames* são elementos relacionados a um quadro/cena e que eles dependem da cultura e da história de uma sociedade. Assim, por exemplo, sugerindo-se o *frame* funeral, um determinado indivíduo poderia acionar termos tais como discurso, cemitério, caixão, silêncio, sussurros. Em uma cultura diferente, um outro indivíduo acionaria conceitos tais como música, dança, etc. Essas referências culturais são armazenadas na memória como conhecimento prévio e indicam, a partir desse conhecimento compartilhado, como o indivíduo deve se comportar em dada situação. Ao se resignar a ir a um sepultamento, ele ativará na mente esse conhecimento e os elementos que o compõem. Na leitura, frente a uma nova situação, o leitor irá buscar na memória um *frame*, isto é, uma das inúmeras estruturas armazenadas ao decorrer de sua vida a fim de compreender o que a ele foi exposto (FÁVERO, 2007, p.64). Nessa perspectiva, Morato acrescenta que os *frames* podem ser, de maneira geral, reconhecidos como um agrupamento de conhecimento "interrelacionáveis" construídos a partir das práticas sociais. Nesse caso, eles se estruturam por meio dessas práticas, mas também se reestruturam e são organizados pelas experiências do indivíduo, um processo contínuo e recíproco (MORATO, 2010, p. 201).

Duque (2015) aprofunda essa informação e afirma que, sendo os *frames* mecanismos da cognição para a organização das ideias e pensamentos, “novas informações só ganham sentido se forem integradas a frames construídos por meio da interação ou do discurso” (DUQUE, 2015, p.26). Assim, os *frames* se conectam às informações novas, em movimento ascendente e descendente, e criam uma zona de mesclagem, dando origem a um processo de integração conceitual, instaurando um exercício de deglutição de informações novas ao incorporá-las à memória. Tal fato é efetivado de maneira sucessiva e viabiliza o processo de compreensão em cascata como se verifica nas palavras de Vargas em:

Dentro dessa ótica derivada da articulação dos estudos clássicos a estudos mais recentes, pode-se compreendê-la (a leitura) como o resultado de sucessivas integrações conceituais entre o conhecimento prévio (organizado em frames) e a informação nova recebida do texto (que ativa os frames do conhecimento prévio e é também selecionada em função dos frames já construídos pelo leitor). O que se produz dessa interação estaria, então, nos sucessivos espaços-mescla que se formam para a construção do todo conceptualizado. (VARGAS, 2017, p.184)

Nesse caminho, considera-se a paridade de valor das informações visuais e dos conhecimentos prévios do leitor para a formação de significado na leitura. Contudo, é importante sinalizar que, em virtude do caráter seletivo e individual da leitura, nem todas as informações no texto serão percebidas da mesma forma entre distintos leitores. Nesse caso, para que os saberes sejam construídos, é necessário que se efetivem a identificação e integração das partes fundamentais dos dois *inputs*. Acredita-se ainda que inexistente um significado estabelecido antes do ato de ler, por isso não se defende uma qualificação da leitura, posto que "existem (...) diferentes leituras, pensadas em diferentes contextos, por diferentes pessoas, com base em diferentes saberes e experiências para o alcance de diferentes objetivos" (VARGAS, 2017, p. 185), não podendo, assim, serem entendidas como melhores ou piores.

De acordo com o apontado nesta dissertação, a perspectiva de leitura defendida busca abarcar os conceitos mais relevantes para a compreensão do processo. Desta maneira, entende-se que o ato de ler é algo bastante complexo e deve ser observado por diferentes pontos de vista, isto é, a leitura aqui é pensada como multifacetada e multidimensional. Portanto, uma única teoria não consegue dar conta, de maneira plena, do que é abrangido no ato de ler, arcando assim, com as inevitáveis limitações. No entanto, o intuito é dileto ao se almejar informações vitais capazes de auxiliar no processo de construção de conhecimento a partir do domínio da capacidade leitora que, por meio da cognição, o estudante possui. Nesse caso, o conceito desenvolvido a seguir vem ao encontro dessa diretriz e incorpora validade à proeminência dos estudos com ênfase na cognição humana.

3.2 O PROCESSO INFERENCIAL

Como foco do presente estudo, é imprescindível apresentar o recorte sobre o qual se visualiza a questão da inferência, tal afirmação é também alavancada pelo fato de que, conforme aponta Coscarelli (2002, p.02), esse conceito é mormente utilizado para designar

diferentes operações cognitivas, situação que acarreta na excessiva ampliação do termo, desencadeando dificuldades em seu estudo. Antes de tal ação, faz-se importante destacar que a perspectiva aqui apontada está alinhada ao que Vargas (2012) engendrou como plano inferencial e impõe-se – ancorado ao que foi exposto no modelo de leitura integrativa – como uma forma pioneira de entender o conceito, pois tem-se em vista o que os estudos recentes em cognição e em psicolinguística apontam. Assim, indica-se que a inferência é tida, neste trabalho, como um “processo cognitivo básico de construção de significados, consequência, na leitura, da integração de duas fontes de informações (...): a informação visual e o conhecimento prévio” (VARGAS, 2017, p.186). Em comparação, observa-se que o conceito de leitura se apresenta de maneira assemelhada. Construído a partir de distintas articulações cognitivas, ele é compreendido como um “processamento interativo da informação, no qual leitor e texto atuam ativamente na construção de significados, que acontece de forma on line e real time, por meio de projeções seletivas e integrações conceptuais” (VARGAS, 2012, p. 67).

De maneira resumida, ambos os processos são remetidos ao ato de integração de informações visuais com as informações não visuais. Nesse caso, a afinidade entre os conceitos de leitura e de inferência é justificada, neste trabalho, por conta de se considerar unificada a formação processual dos significados. Acredita-se na estruturação de uma rede processual que submete a cognição a um mesmo padrão de aquisição de conhecimento, isto é, entende-se aqui que a mente humana aprenda sempre por meio de um mesmo padrão (GERHARDT, 2010, p. 257) como

Levando em conta as bases metodológicas de uma ciência da cognição não objetivista e não autonomista (Fauconnier, 1999), não se postulam aqui diferentes processos cognitivos responsáveis pelo aprendizado, mas sim uma rede processual responsável pelo padrão geral de integração conceptual, ampla o suficiente para abarcar as funções psíquicas superiores definidas por Vygotsky: a Rede de Integração Conceptual (RIC) (GERHARDT,2010, p. 257)

Bem como os demais processos de aquisição de conhecimentos, defende-se que a inferência, entendida como ato de construção de novos significados, é desenvolvida a partir dessa habilidade geral. Tal habilidade, identificada como integração conceptual, *mesclagem* ou *double-scope blending*, configura-se como uma ação cognitiva global no ato de aprender, sendo, portanto, fonte do processo de compreensão na leitura. A integração conceptual é constituída por dois *inputs*: o conhecimento prévio e a informação visual presente no texto. O conhecimento prévio, de acordo com Marcuschi (2008, p.239), é composto pelos

conhecimentos linguísticos, enciclopédicos (factuais), específicos (pessoais), lógicos (processos) e os conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais). Assim, de maneira geral, o conhecimento prévio corresponde a qualquer conhecimento que se adquire desde a infância – do mais complexo ao mais simplório – e que estrutura o saber do indivíduo. Sobre esse assunto, Fulgêncio e Liberato (2007) dão destaque ao conhecimento de língua e ao conhecimento do assunto tratado no texto, dentre todos, consideram-nos determinantes no processo de compreensão. Além disso, as autoras ressaltam que o conhecimento prévio é usado também para realizar previsões e, dessa forma, compreender o texto de maneira mais ágil ao saltar as partes consideradas previsíveis (FULGÊNCIO E LIBERATO, 2007, p.14). Na interação com a informação visual, o conhecimento prévio viabiliza a geração de inferência que, ao relacionar as diferentes partes do conteúdo lido em um conjunto coerente, permite que o leitor não se limite a uma compreensão superficial dos elementos do texto. Sendo assim, acredita-se que uma leitura articulada por meio de inferências é fundamental para o desenvolvimento de "planos mais profundos e agentivos da leitura" (VARGAS, 2012, p.71).

A maior parte dos estudiosos reconhece a importância do conhecimento prévio para o estabelecimento de uma compreensão aprofundada. Entende-se que, quanto mais informações o leitor possuir, mais conexões fará, visto que parte dessas informações guardadas em sua memória será acionada por meio do contato com o texto. E, nessa perspectiva, não se pode definir com precisão quais informações serão pinçadas para participar da mesclagem. Outro fato é que, mesmo que os conhecimentos dos indivíduos sejam similares, nem sempre as conexões feitas darão resultado às mesmas inferências, pois suas abordagens podem variar. O conceito de situatividade desenvolvido por Sinha dá suporte a esse acontecimento, sua teoria aponta que o aprendizado ocorre pautado pelo contexto micro e macro textual ao qual o indivíduo está inserido (SINHA, 1999, p. 2), isto é, qualquer pessoa aprende de maneira situada e, portanto, alavanca sentidos distintos em uma leitura.

A respeito do texto, isto é, a informação visual recebida pelo leitor, faz-se importante reafirmar que ele não é um artefato de significado unívoco e fechado, seu sentido é passível de ser construído sob múltiplos olhares, pois, como já visto anteriormente, ele "se "descontextualiza" e deixa-se "recontextualizar" pelo leitor" (DELL'ISOLA, 1988, p.16). À vista disso, fixa-se a ideia de que não há um significado propriamente embutido em seu interior, pois, a despeito do sentido pretendido pelo autor, o caráter do texto é polissêmico e pode ser reconstruído a partir da perspectiva de quem lê. Assim, a depender do leitor, um texto ganha distintos significados. Contudo, essa mudança não ocorre apenas com ele, mas também com o leitor, pois, nesse confronto de mundos, as informações construídas modificam, ajustam

ou ampliam suas concepções e percepções. "Este é o caso, por exemplo, da Bíblia, que imprime nos seus leitores valores e regras que são evidenciados no corpo, postura e vestimentas" (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 440). Vale ainda explicitar que, no processo de construção de sentido, a liberdade do leitor é restringida pelos significados atribuídos pelo autor, sendo que é por meio do processo de negociação entre as informações disponíveis que se construirão as inferências.

Para Ferreira e Dias (2004, p. 441), nessa negociação, um leitor maduro utilizará adequadamente as informações disponíveis, favorecendo, de maneira igualitária, as que forem mais relevantes de um ou de outro *input*. Por outro lado, um leitor-aprendiz pode se ater com maior afinco ou em seu conhecimento prévio ou na informação visual, derivando desse desequilíbrio, inferências por vezes classificadas como imprevistas, indesejadas, etc. Entretanto, em virtude de se considerar que a leitura ocorre de maneira interativa, acredita-se ser incoerente utilizar tais rotulações uma vez que a inferência "emerge da própria interação, de forma negociada e dinâmica" (VARGAS, 2012, p. 89).

O que se pode destacar desse desequilíbrio é justamente o distanciamento entre objetivos. Isto é, considera-se que dada inferência pode não estar prevista na perspectiva do leitor que, por seu estado aprendiz, comprometeu-se a privilegiar propósitos distintos aos pretendidos pelo autor. Sendo assim, defende-se a existência de inferências não condizentes com os objetivos estabelecidos a partir de uma dada perspectiva, fato que dificulta a compreensão do texto de maneira ampla. Neste caso, a construção do processo inferencial proficiente deve preocupar-se com o alinhamento dos objetivos de leitura construídos pelo aprendiz na interação com o texto (VARGAS, 2012, p. 89).

Retoma-se que, para a existência de uma compreensão de qualidade, é necessário que os saberes do leitor e as informações do texto se integrem em um processo igualitário de negociação na busca de construção de significado. Assim, no leitor maduro, de ambos os *inputs* haverá a seleção de informações, ocorrendo, pois, a mesclagem e, conseqüentemente, a geração de inferências, efetivando-se uma compreensão contextualizada e integrada. Isso significa dizer que as inferências promovem a integração entre as informações, pois contextualizam e dão continuidade a elas, ou seja, viabilizam a construção da coerência. Sobre isso, Marcuschi afirma que

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como

hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. (MARCUSCHI, 2008, p. 249)

Assim, sustenta-se uma visão interativa sobre as inferências, atitude que rechaça a ideia difundida sobre a prevalência de um ou de outro *input* no processo de geração de significado. As palavras de Marcuschi também ratificam essa ideia. De acordo com o estudioso, "o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação" (MARCUSCHI, 2008, p. 248). Nesse caso, não é possível considerar que a inferência seja o ato de "preenchimento de lacunas", pois, dessa definição, subentende-se a prevalência do texto. Além disso, considera-se que as inferências são realizadas de maneira automática e não somente a partir de uma eventualidade em que se considere necessário o preenchimento de frestas no texto.

Entende-se que, ao ler, o indivíduo busca pistas no intuito de alcançar seus objetivos. E sob este olhar, a inferência, como qualquer outro processo cognitivo básico, é desenvolvida de maneira inconsciente. Fulgêncio e Liberato (2007) ratificam essa visão ao afirmarem que "a utilização do conhecimento prévio e a formulação de inferências são operações corriqueiras, que fazemos a todo momento, sem nem mesmo perceber" (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p.32.). Por serem estruturadas dessa forma, afirma-se que, no ato de ler, as informações retidas na memória não se constituem como dados literais retirados do texto, mas, sim, representam o resultado da integração entre as informações, isto é, constituem-se como inferências, visto serem novas informações construídas ao decorrer da leitura (VARGAS, 2017, p.187).

Fulgêncio e Liberato também apontam essa hipótese ao indicarem que "o que armazenamos da leitura é o sentido que construímos para o texto e não sua forma literal" (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p. 35). Nesse caso, considera-se que a inferência é um fator indispensável na compreensão da linguagem. Ela é um processo espontâneo de construção de novas informações a partir da leitura, estabelecido na integração entre os *inputs*.

Aceitando a inferência nesses termos e levando em consideração a existência de níveis distintos de compreensão, optou-se aqui por acolher a classificação desenvolvida por Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002), relacionada aos quatro níveis de compreensão, a saber:

- Literal: apresentam-se respostas que foram pinçadas de maneira literal do texto, isto é, exigem apenas que o indivíduo lembre o que foi lido;

- Baixo Nível Inferencial: não são exatamente transcrições do texto como as anteriores, mas apresentam uma obviedade similar. Apresentam-se como paráfrase, relações lógicas, identificação de informações de fundo ou especulações;
- Alto Nível Inferencial: constroem-se associações entre a própria experiência e o texto, realizando-se, assim, conclusões lógicas. As respostas nesse nível são adquiridas de maneira mais complexa que no nível anterior. Aqui é necessário que o leitor seja capaz de conceber uma solução alternativa para um problema, descrever uma motivação plausível que move a ação de um personagem, fornecer uma explicação aceitável referente a uma situação, realizar previsão para uma ação passada ou futura com base no que foi lido, descrever um personagem, ou ação, com base nos eventos de uma história, entre outros. Todos os focos estão relacionados a questões pontuais no texto;
- Nível Inferencial Responsivo Global: nesse nível, o estudante deve ser capaz de refletir sobre o texto como um todo (ou sobre temas subjacentes que se relacionam com o significado da passagem como um todo), defender uma ideia relacionada com eventos do texto ou ações dos personagens.

Tais níveis levam em consideração a capacidade de o indivíduo questionar e responder criticamente ao que for lido. Para Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002), quanto menos envolvimento emocional o estudante tiver com a leitura, menos conexões entre as novas e as antigas informações ele fará. Os estudiosos apontam que muitas escolas, no trabalho com o texto, priorizam a recordação literal das informações. E em virtude do pouco estímulo para a crítica, a capacidade de o estudante discutir ideias fica limitada, isto é, indivíduos fixados em um nível literal de leitura questionam pouco. Tal fato é desvantajoso, pois pressupõe a leitura apenas como reprodução das ideias de outrem, um processo mecânico e, em determinados casos, pouco motivadora. Observa-se que a leitura linear não favorece à construção de uma consciência crítica, resultando assim em inferências limitadas e muitas vezes desalinhadas com a perspectiva do texto.

Dadas as séries escolhidas (7º e 8º anos do E.F) como base para o presente estudo e das características tidas como diretrizes no processo de leitura, a saber, crítica, questionamento, integração, entre outros, as perguntas produzidas para a avaliação diagnóstica, suporte para este estudo, levarão em consideração apenas os dois últimos níveis de compreensão apontados por Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002), a saber: alto e responsivo global. A partir da verificação das construções formuladas pelos estudantes em contato com as perguntas produzidas, intenta-se produzir perspectivas sobre os caminhos

seguidos pelos estudantes no processo de compreensão leitora com perguntas inferenciais em situação de práticas pedagógicas escolares.

Por fim, aceitando-se que a base da compreensão de qualquer texto é a inferência e tendo-a delineado nos termos apontados, faz-se necessário dar um passo a mais e introduzir alguns dados relevantes para a compreensão do cenário aqui descrito.

3.3 CONTEMPORANEIDADE

Quando se pensa em investigação científica no cenário escolar, é necessário um posicionamento que leve em consideração o envolvimento do aluno, tendo em vista que o comprometimento, a motivação e a interação integram o processo de construção de sentido e que a escola apresenta grande participação nessa construção. Nesses termos, vale apontar aqui os desdobramentos dessa questão que, de acordo com Veiga *et al* (2012), apresentam, mais amplamente difundidas, três dimensões, a saber: cognitiva, psicológica e comportamental. A dimensão cognitiva inclui o investimento pessoal realizado pelo estudante, estratégias de autorregulação e aprendizagem, além da percepção sobre si e seu entorno (escola, amigos, etc.). Como subcategoria da percepção, apontam-se as crenças sobre a autoeficiência, motivações e aspirações acadêmicas.

A segunda dimensão, psicológica, concentra as reações emocionais originadas por tudo o que está envolvido no universo escolar (colegas, professores, sentimento de pertença, vinculação). A dimensão comportamental é entendida como a conduta do estudante frente às práticas escolares de aprendizagem, frequência e atenção às aulas, notas, empenho, respeito às normas, entre outros. Além dessas dimensões, a literatura indica que o envolvimento é influenciado por diferentes componentes capazes de denunciar distintos efeitos e de serem influenciados por uma gama de variáveis divididas entre pessoais e contextuais.

Das variáveis pessoais, destacam-se, entre outros, o ano de escolaridade, o sexo de pertença, os motivos, as estratégias cognitivas. Das contextuais, destacam-se o grupo de pares (apoio recebido), a família (percepção de apoio, nível sociocultural, estilo educativo) e a escola (clima de gestão de sala de aula, percepção de apoio dos professores e percepção de estrutura da sala) (VEIGA *et al*, 2012). Levando em consideração algumas das dimensões e variáveis citadas, considera-se importante destacar alguns pontos no que diz respeito ao hábito de leitura. Entende-se que a prevalência escolar de estudantes que não conseguem integrar as

informações lidas nos textos caracteriza-se uma falha educacional que espraia o baixo desempenho também nas demais disciplinas.

É um fato que a escola pública, em geral, exhibe incentivos pífios à leitura, não a toma como prioridade e muitas vezes a traduz por induções de carácter meramente instrumental. As provas de interpretação textual, internas ou externas, espelham essa distorção entre o que se diz sobre o estímulo à leitura e o que se pratica na sala de aula. Nesse caso, a fim de compreender melhor esse fenómeno, faz-se necessário destacar alguns dados originados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada e divulgada pelo Instituto Pró-Livro (IPL). Tal pesquisa é aplicada a cada quatro anos pelo IBOPE inteligência. Ela expõe um panorama importante sobre essa temática; a partir dela, é possível identificar as dimensões e variáveis citadas acima. Seus resultados sinalizam ainda diversos elementos-chave para o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem.

Na presente discussão, serão apontados dados da quarta e quinta edições, respectivamente divulgadas em 2016 e 2020. A quinta edição (2020), composta por uma amostra de 8.076 indivíduos, indicou que sessenta e sete (67) por cento da população pesquisada alega não ter recebido influência de ninguém para gostar de ler. Em comparação com a edição anterior, de 2016, não houve alteração da porcentagem desencadeada pela mesma pergunta, contudo, foi possível seccionar a pesquisa no escopo do presente estudo. Nestes termos, essa edição (2016) indicou que sessenta e seis (66) por cento dos alunos, entre o sexto e o nono, não teriam recebido influência de alguém para gostar de ler. Em outras palavras, apenas um terço da população pesquisada identifica um ou mais influenciadores para a construção de sua formação leitora.

Tal conjuntura reverbera na questão de o indivíduo se tornar, ou não, leitor, uma vez que, dentre os entrevistados tidos como não leitores, oitenta e três por cento (83%) afirmam não ter recebido estímulo de outrem para a aquisição desse hábito (dados de 2020). Considera-se que, dentro do ambiente escolar, todos deveriam encampar essa responsabilidade, especialmente porque, considerados conscientes do peso que a bagagem leitora traduz na vida acadêmica do estudante, os educadores representam, muitas vezes, o primeiro, ou único, contato com o mundo letrado. Frente a isso, vale destacar, ainda com os dados de 2016, que sessenta e três por cento dos professores (63%) afirmaram gostar muito de ler, trinta e um por cento (31%) afirmaram gostar um pouco de ler e seis por cento (6%) disseram não gostar. Entre eles, a média de livros lidos por vontade própria, tomando por base três meses anteriores, é de 3,12 livros inteiros ou em partes. Os dados expostos podem ser descritos como tépidos e

se relacionam à complexa função de tutoriar o gosto pela leitura no estudante, impactando nas dimensões cognitiva e psicológica. Esses dados revelam o quanto é necessário o trabalho pedagógico envolvendo a leitura nas mais diferentes dimensões.

Em desdobramento a essa situação, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil sinaliza ainda que, na edição de 2020, houve o aumento – entre os que afirmam ter dificuldade para ler – de indivíduos que justificam: ler muito devagar (de 19 para 20); não compreender a maior parte do que lê (de 8 para 9). Essas justificativas estão, de certa forma, interligadas, tendo em vista que

quando uma pessoa tenta ler muito vagarosamente, não consegue compreender e integrar as informações do texto: se a leitura é lenta, o material percebido sai da MCP (Memória de curto prazo) e é esquecido antes mesmo que o cérebro consiga organizá-lo em unidades de significado, e possa enviar o conteúdo semântico para a memória de longo prazo. (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p.21)

Observa-se que a leitura vagarosa, justificada pela dificuldade de decodificação, compromete a compreensão, uma vez que sobrecarrega a memória de trabalho e prejudica a integração das informações, dificultando, pois, a produção de inferências. Dentre outros, é necessário que o leitor apresente uma decodificação eficiente, isto é, tenha fluência, velocidade e precisão. Tal situação irá prover que a memória de trabalho fique livre e que exista espaço para o encadeamento e integração de informações.

Observa-se ainda que esses dados são complementares, representam a distância, por meio da negligência entre o estudante e o ato de ler. Entende-se que esse cenário colabora para que a população em geral tenha obliterada sua autonomia social e coletiva. Em última instância, esse fato viabiliza a omissão no acesso aos direitos essenciais, pois, sem uma compreensão aprofundada sobre o que lê, um julgamento crítico fica deficiente, tornando-se, portanto, custoso exercer a cidadania de maneira plena.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler”, escreveu que “ler (...) implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 1989, p.14). Sendo assim, tomando por base o destaque na palavra “sempre”, o indivíduo que não é capaz de entender e criticar o que lê pode ser considerado, sob determinada ótica, um analfabeto funcional. Tal afirmação pode ser confrontada com o que sinaliza o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Nos dados de 2018, o órgão apontou que vinte e nove por cento da população era analfabeta funcional, sua referência engloba nessa categoria apenas indivíduos efetivamente analfabetos e rudimentarmente alfabetizados. Isso

está em consonância com a ideia de funcionalidade da leitura, a distorção se observa no fato de que tal entendimento não engloba outras categorias que exibem uma compreensão ainda reduzida, tais como a elementar e a intermediária.

Assim, numa perspectiva mais incluyente e comprometida, como a de Freire (1989), os números dessa designação alcançariam uma expressão avassaladora, pois se considera que o termo “analfabeto funcional” precisa ser definido como “um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita” (RIBEIRO, 1997, p. 145). A ideia de ir aos poucos dissolvendo essa perspectiva mais abrangente sobre o analfabetismo funcional acaba por afrouxar os mecanismos que levariam a urgência de uma intervenção melhor estruturada.

Segundo esse mesmo órgão, a maior parte da população (34%, INAF 2018, p.8) está enquadrada em um terceiro nível de compreensão leitora, o elementar, um nível acima dos considerados analfabetos funcionais. De acordo com os parâmetros do INAF, um indivíduo no nível elementar:

Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência). (INAF, 2018, p.21)

Em uma sociedade letrada, um conhecimento restrito à realização de pequenas inferências, isto é, um arbítrio limitado da leitura e da escrita, é insuficiente para responder a demandas sociais importantes. Se ao estudante não é oportunizado o “domínio pleno e versátil da leitura e da escrita” o que impera é o analfabetismo funcional de uma parcela substancial da população brasileira. A base para essa afirmação são os números divulgados pelo INAF: apenas doze por cento (12%) dos pesquisados podem ser enquadrados no quinto nível – proficiente em leitura. Contudo, essa constatação é por demais ofensiva, escolhe-se, assim, de maneira deficiente, acertar que a maior parte da sociedade está em um nível elementar de compreensão leitora e, ao mesmo tempo, mascara-se um contexto mais amplo de analfabetismo funcional. Levando-se em consideração que a Educação Básica acompanha o estudante por, no mínimo, doze anos, o alcance do nível proficiente deveria atingir um maior

número de adeptos, logo, percebe-se que a educação pública está em extremo desalinhamento com a sua sociedade.

Nesse caminho, ratificando o trato enviesado sobre o incentivo à leitura, a pesquisa do Instituto Pró-livro, em 2016 apontou também que há uma relativa mudança no posicionamento leitor a partir do ingresso no Ensino Fundamental II. Vinte e nove por cento (29%) das crianças situadas no primeiro ciclo afirmam gostar muito de ler, enquanto que, no segundo ciclo, vinte e cinco por cento (25%) fazem a mesma afirmação, ou seja, uma redução de quatro pontos na transição. Por outro lado, no segundo segmento, há uma elevação substancial de onze pontos em comparação ao ciclo anterior na afirmação de que gosta um pouco de ler.

Além disso, no segundo ciclo, o gosto pela leitura parece sair dos extremos e ser exercido de uma maneira mais tépida, posto que há também uma lapidação de seis pontos entre os que afirmavam não gostar de ler. Em outras palavras, a partir do segundo segmento, o estudante passa por algum tipo de variação que o desestimula a ler, tornando-se evidente uma importante mudança na relação com a leitura a contar do ingresso no Ensino Fundamental II. Neste caso, há de se observar as alterações que promovem ou desestimulam o apego à leitura a partir dessa segunda etapa. Não se pode deixar de relacionar a esse fato a secundarização no acesso à sala de leitura, descrito no capítulo anterior.

As duas edições apontadas, corporificando as dimensões citadas, sinalizam o papel crucial do incentivo dos pais, com lugar especial para as mães. Sendo assim, no intuito de promover o alcance de níveis inferenciais de leitura mais aprofundados, é necessário também que a escola busque se aproximar dessas figuras influenciadoras, replique suas experiências e dê o devido valor a elas a fim de mobilizar o envolvimento de outros indivíduos no processo de tutela para o incentivo ao prazer na leitura. Nesse contexto, Kleiman (2005) indica que

Se uma criança participa de eventos de letramento no lar – por exemplo, escuta as histórias que um irmão mais velho, pai ou avó lê para diverti-la e distraí-la –, essa criança já associa o livro ao lazer, àquilo que lhe é prazeroso e aconchegante. Mas isso não é universal. As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita (KLEIMAN, 2005, p. 35).

Nesse caso, Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002) indicam que alunos que possuem um vínculo negativo com a leitura, a exemplo do que foi dito por Kleiman (2005), não conseguem se conectar espontaneamente com os personagens ou se imaginar em uma história, não fazem ainda a ligação do conhecimento prévio com as informações do texto,

estando fixados em um nível de compreensão literal, desenvolvendo, portanto, um baixo nível de questionamento.

Motivar uma relação prazerosa com a leitura está, portanto, a serviço também da construção de uma relação em que viabiliza o contato com níveis mais aprofundados de compreensão leitora. Ressalta-se que a indicação sobre a participação dos pais não desconsidera os inúmeros percalços que surgem na relação entre a escola e a família, ou mesmo, os percalços que a própria família enfrenta. Contudo, o que se destaca aqui é a necessidade fundamental de que o estudante tenha um contato positivo com a leitura, dentro e fora do ambiente escolar.

Tal fato pode desvanecer em seu imaginário a visão de que ela é uma tarefa insignificante, tediosa ou dolorosa. Salienta-se ainda que alçar a leitura aos patamares apontados nesta dissertação não desconsidera a necessidade da aplicação didática da interpretação textual, conforme defendido. Tem-se em vista que, apesar do favorecimento que o hábito de ler estabelece entre leitores e não leitores, não há respaldo empírico para a ideia de que a compreensão textual em níveis inferenciais aprofundados vem como consequência exclusiva da alfabetização ou do avanço de escolaridade qualificada (SPINILLO, 2015, p. 182).

Por fim, considerando os pontos destacados neste capítulo, pequenas considerações são indispensáveis. A primeira diz respeito à perspectiva escolar sobre a leitura, partindo-se do prático para o teórico e vice-versa. Desta maneira, há que se observar que um dos caminhos a ser traçado no processo escolar de ensino/aprendizagem deve levar em consideração a concepção sobre leitura que o estudante construiu ao longo de sua vida, seja na escola ou em casa. Ter contato com essa visão facilitará ao professor um olhar mais empático sobre o aluno e viabilizará um ponto de partida a fim de dar suporte a estratégias a serem definidas em conjunto com os estudantes e com os demais professores da turma ao longo do ano letivo.

Frente ao exposto neste capítulo, é possível ainda sinalizar que a ação de auxiliar o estudante a construir inferências mais aprofundadas não é uma tarefa pontual ou circunscrita, mas, sim, está ligada a diferentes pontos que se entrecruzam no ato de ler e de aprender. Acredita-se, assim, que parte da questão está voltada para a relação do estudante e da escola com o ato de ler, sendo, portanto, relevante que o peso no processo inferencial se responsabilize por colocar em primeiro plano a leitura de maneira sistematizada e integrada, fazendo dela um objetivo perene dentro do ambiente escolar. Por fim, de maneira geral, é necessário que a ação pedagógica parta do saber constituído nos sujeitos, de forma que as

informações sobre e a partir do texto sejam parte desses ao se reconhecerem como sujeitos leitores.

4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

(PAULO FREIRE)

A análise foco deste estudo ficaria incompleta sem a exploração do ambiente e circunstâncias que promovem a produção inferencial característica dos alunos pesquisados. Compreender esse cenário propicia a identificação dos fenômenos que afetam a relação dos estudantes com a escola e, mais especificamente, com o ato de ler. Tal situação é favorável quando se pretende uma condução mais efetiva de estímulo à produção das altas inferências. Assim, este pequeno capítulo traz um vislumbre sobre o processo de observação participante a que esta dissertação acolhe como ponto-chave para o processo de conhecimento prático, aponta seu escopo e discute os itens que a tornam relevante para a presente pesquisa. Posteriormente, indica a relação efetivada entre a pesquisadora e os participantes, expondo, por fim, o dia de aplicação da avaliação diagnóstica, bem como algumas impressões mais relevantes.

4.1 CONTORNOS DO PROCESSO

A observação participante é um ramo da observação etnográfica que se utiliza da imersão na vida comunitária, integrando-se às atividades de pesquisa e adaptando-se à situação, a fim de coletar dados necessários a uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Ela é, portanto, um método de observação direta e está inserida no conjunto de metodologias inscritas como qualitativas, respondendo a intenções de exploração e descrição (MÓNICO *et al*, 2017, p. 725). Essa técnica objetiva um procedimento não intrusivo nas realidades observadas, evitando a manifestação de emoções ou de condutas artificiais. A intenção é poder compartilhar papéis e hábitos dos grupos observados que seriam reprimidos na presença de estranhos.

Essa metodologia auxilia o investigador a focar-se na “atribuição de significado às práticas e vivências humanas”, encaradas sob a perspectiva de *insiders* (MÓNICO *et al*, 2017, p. 727). Aplicando tal postura, o investigador precisa se ater a um pressuposto essencial da observação participante: uma convivência, com o grupo ou indivíduo, que possibilite uma

experiência privilegiada a fim de que se compreenda os fatos, revelando em um nível mais profundo a significação de comportamentos, atitudes e episódios:

O observador participa da vida diária das pessoas em estudo, tanto abertamente no papel de pesquisador, como assumindo papéis disfarçados, observando fatos que acontecem, escutando o que é dito e questionado as pessoas ao longo de um período de tempo” (BECKER & GEER, 1960; TRAUTH & O’CONNOR, 2000 *apud* MÓNICO *et al*, 2017, p. 727)

Nesses termos, identifica-se que a observação participante é uma metodologia interessante na apreensão, compreensão e intervenção dos fenômenos estudados pelo observador. Mónico et al (2017) fazem notar que essa técnica deve ser utilizada quando o interesse está circunscrito à dinâmica do grupo em seu meio natural, visto que esse tipo de observação desenvolve uma aproximação aos indivíduos, às suas representações sociais, dimensões históricas, socioculturais e processuais. Entende-se que para que a aplicação dessa estratégia obtenha êxito, é importante uma postura investigadora que privilegie a atenção, a sensibilidade, a paciência e a redução de pré-concepções.

Apesar da sua abrangente utilização, o investigador deve complementá-la com o uso de entrevistas ou apoio em grupos de controle. Tais interações ditas focalizadas o auxiliarão na confrontação de seu entendimento, adicionando mais informações ao seu estudo. No que diz respeito às suas formas, na observação participante, Mónico et al (2017) apontam que o envolvimento pode ser classificado como: alto (completo, ativo e moderado), baixo (passivo) e sem envolvimento. Sobre a participação, indicam que é também possível classificá-la em:

- *Participação completa* - espelha um nível bastante alto de envolvimento do observador; ressalta-se aqui que a intensidade desse processo pode dificultar o estudo.
- *Participação ativa* - inicia-se o processo de observação a fim de aprender o comportamento da comunidade e replicá-lo; o intuito é aprender sobre as regras culturais, no caso, a utilizada pela pesquisadora desta dissertação.
- *Participação moderada* - Há uma oscilação na postura do investigador: ora ele observa, ora participa.
- *Observação participante passiva* - O investigador se insere na realidade estudada, contudo, não realiza nenhum tipo de interferência.
- *Não participação* - Não há qualquer envolvimento, apenas pura observação.

As diferenças entre um observador participante e um mero observador podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- Um observador participante possui um duplo propósito, a saber, envolver-se nas atividades e observá-las, registrando tudo o que acontece.
- Ele usa a atenção explícita ao considerar todos os eventos como importantes, buscando explicá-los.
- Tem em perspectiva a ideia de lente de ângulo aberto, pois sua intenção é desenvolver um alto senso de consciência e aproximação a respeito da vida social estudada, ampliando o espectro de informação.
- Experimenta ser *insider* e *outsider*, isto é, habitua-se a observar e atuar.
- É adepto da introspecção, pois a considera um auxílio na compreensão de novas situações, ganhando competências ou seguindo as regras culturais.
- Anota dados objetivos e sentimentos subjetivos, registrando o que observa e o que experiência.

As vantagens da opção pela metodologia de observação participante podem ser inúmeras, dentre elas, é possível destacar a espontaneidade no comportamento dos participantes, a observação dos fatos ao mesmo tempo em que eles ocorrem, a percepção da realidade do ponto de vista interno, entre outros. Quanto às suas limitações, é possível citar a questão da seletividade/cobertura, isto é, nem sempre é possível ter claro o que de mais relevante precisa ser destacado. Além disso, cita-se a possibilidade de a participação do investigador interferir nas ações dos observados, fazendo-os agir de maneira menos natural. (MÓNICO *et al*, 2017, p. 731).

Enfim, considera-se que, como qualquer técnica, a observação participante apresenta vantagens e desvantagens e que, contudo, seus limites não desmotivam seu uso. Destaca-se que os pontos positivos a elevam a uma posição relevante e válida para a presente pesquisa em virtude de colaborar no processo de conhecimento do sujeito aprendiz de uma maneira mais ampla.

4.2 CONVIVÊNCIA DA PESQUISADORA COM OS GRUPOS

As primeiras aulas do ano letivo requerem um olhar atento ao perfil de cada turma. Em geral as expectativas são altas entre os próprios estudantes e também com os professores. Não foi diferente nas duas turmas observadas. Vários alunos ansiosos por fazer amigos ou por retomar a conversa após um longo período de distanciamento. Alunos inquietos andando pela sala, conversando ou apenas sentados e acanhados em um canto. Apresento-me e busco iniciar

uma conversa coletiva, formulo algumas perguntas abertas, tais como: “Como estão?”, “Gostam de estudar?”, “O que esperam da escola e dos professores?”, entre outras. As respostas vêm como enxurrada. Comentários diversos explicitam boas expectativas sobre a volta ao convívio com os colegas; pequenos relatos sobre o dia, situações ruins ou boas vivenciadas no período de recesso. Casos que constituem o cotidiano ressoam em um burburinho direcionado não só à professora, mas aos companheiros de classe. Além disso, mais perguntas surgiam. Muitos falando ao mesmo tempo e outros indiferentes ou silenciosamente atentos ao processo.

A necessidade de ser ouvido se destaca, mas a quantidade tende a inviabilizar o ato, isto é, os estudantes se deixam conhecer e são bastante transparentes, o que dificulta o diálogo é a quantidade e a simultaneidade. Essa experiência se repete em dias distintos frente a emissão de novas perguntas. O grupo sinaliza a necessidade de organização das falas, buscamos pensar juntos algumas soluções para troca de turnos. O método escolhido é a utilização de um objeto que garanta fala exclusiva ao portador, contudo a ansiedade ainda prejudica, fazendo-se necessário repetir inúmeras vezes o acordo.

Muitas vezes essa dispersão é também desencadeada pelo fato de que a maior parte dos alunos perde o interesse por ouvir do outro após ter emitido a sua fala, nesse processo, há os que se alongam e outros que abrem mão de seu direito por vergonha. Além disso, os estudantes possuem o hábito de criticar o desempenho verbal dos companheiros, taxando negativamente altura, pronúncia ou qualquer tipo de variação. Nesse caso, comenta-se que o não envolvimento verbal se dá em virtude dessa situação, o mesmo motivo é usado pela baixa participação quando se propõe a leitura em voz alta. As conversas desencadearam acordos, um deles foi o de termos as decisões sobre questões coletivas dentro de sala de aula discutidas em grupo. Uma decisão interessante foi a da adoção ou não do livro didático. Ao final das discussões, foi proposta uma votação, com a maioria apoiando o uso do LD.

O que se destaca é que, mesmo com a exposição de experiências negativas por parte de alguns alunos, apontando a existência de questões de difícil resolução ou confusas, a maior parte o escolheu. Observa-se que essa maior parte foi composta por estudantes que não se manifestaram verbalmente no momento da discussão. A justificativa recai sobre a manutenção da "tradição". Eles se dizem acostumados com o processo e afirmam que tal formato "tem dado certo". Acredita-se que esse instrumento lhes oferece certa segurança. Essa característica pôde ser observada também no processo de cópia do quadro branco. Copiar parece ter se

tornado algo tão presente que, independente da extensão do texto a ser transcrito, os alunos acalmam a conversa ou o que estiverem fazendo para realizar transcrição.

As visitas à sala de leitura, com exceção dos dias com impedimentos diversos, eram semanais. Todos os estudantes presentes das duas turmas participavam. Nas duas classes, a maior parte deles se mostrava ansiosa por essa atividade e ficava desapontada diante de qualquer negativa. Contudo, o que se percebia é que, independentemente de o aluno gostar ou não da atividade, ela era entendida, pela maioria, como uma fuga à aula, isto é, uma forma de o professor embromar. Tal situação podia ser percebida em virtude de alguns comentários que cobravam uma postura mais tradicional, tais como “De novo sem aula, professora! Oba!”, alguns com ironia e deboche para implicar com os demais diziam “Quero copiar dever do quadro! (risos)”.

Observou-se que qualquer atividade que destoasse dos moldes tradicionais com os quais estavam acostumados era entendida como acessória, ou seja, não apresentava a mesma importância do que as feitas no LD ou copiadas do quadro branco. Na sala de leitura, os livros foram se introduzindo lentamente no cotidiano dos alunos. Percebeu-se, inicialmente, a opção pelos que eram compostos por muitas imagens ou textos curtos, tais como os de piada e adivinhas. Nesse ambiente, a conversa sobre o histórico de leitura foi oportuna, ela mostrou um cenário diversificado. A maior parte deles relatou a leitura de um a cinco livros, incluindo gibis e leituras parciais. Outros nunca haviam lido uma obra por completo. Interessante foi notar que o primeiro a sinalizar esse fato foi seguido por acenos e curtos comentários que indicavam uma inclusão nesse segundo grupo de leitores: o dos que nunca haviam lido um livro inteiro.

As exposições tornaram-se mais intensas e controversas quando uma adolescente expôs que leu mais de vinte livros. Muitos ficaram surpresos, outros a taxaram de "nerd", entre outras nomeações denotando espanto, admiração ou repulsa. À leitura, em geral, era dada a nomeação como algo enfadonho, importante para o futuro, chato, legal ou inacessível, por motivos diversos. Ao final do ano, dois relatos apontaram que inicialmente o contato com o livro era feito sem apego, mas que, com o passar do tempo, o interesse se tornou genuíno.

Além das conversas coletivas, em momentos oportunos, era desenvolvido um diálogo com grupos menores de alunos, em geral de três a cinco, os temas eram diversos e ampliaram a perspectiva sobre eles, seus hábitos, história de vida. Entre outras, perguntei-lhes o que pensavam em trabalhar no futuro, se desejavam fazer faculdade, se já pensaram sobre isso, etc. No sétimo ano, muitos desejavam ser jogadores de futebol. No oitavo ano, um queria ser

médico, outro gostaria de fazer gastronomia, a maior parte relatou ainda não ter pensado sobre o assunto por considerar muito cedo. Muitos deles não desejavam seguir a profissão dos pais, mas não tinham planos para o futuro, o que se afirmava era a insatisfação com a possibilidade, não desenvolvendo uma reflexão ampliada. O ano letivo oportunizou inúmeras conversas. Delas, a ideia mais relevante sobre o processo de ensino-aprendizagem é a de que o conhecimento conquistado viabiliza não só um olhar mais humanizado e amplo sobre o estudante, mas também auxilia uma visão que inclui o saber do aprendiz com algo que viabiliza o processo de construção de conhecimento, desencadeando uma relação mais proveitosa dentro do ambiente escolar.

4.3 DIA DA APLICAÇÃO DO TESTE

A aplicação do teste-diagnóstico foi previamente comentada e discutida com os participantes, contudo, ficou sinalizado que apenas uma quantidade de trinta por cento da turma teria suas respostas catalogadas e esquadrihadas na presente pesquisa. Alguns alunos demonstraram interesse em entender melhor o que seria a pesquisa, a maior parte a considerou mais uma resolução de atividades que seria pontuada. Na data acordada, a sala estava organizada pela equipe de limpeza da mesma maneira como em todos os dias: fileiras duplas. Orientei, sem objeções, que os estudantes afastassem suas cadeiras, a fim de darmos início à aplicação.

Esse evento ocorreu no mesmo dia para as duas classes, em horários diferentes. O sétimo ano foi o primeiro a ser avaliado. Ambas as turmas demonstraram um comportamento semelhante ao comum em dias de prova, silenciosos, a princípio. Entretanto, após a leitura do primeiro enunciado, foi possível observar o nível de ansiedade se elevar. Vários alunos encaminharam questões e muitas vezes em voz alta apontavam dúvidas ligadas à comprovação das previsões que os motivava. As duas turmas procederam dessa forma, contudo, os estudantes do sétimo ano apresentavam um volume maior de perguntas e de comentários de espanto, principalmente sobre a forma como os enunciados foram construídos.

A primeira atividade desencadeou uma quantidade maciça de perguntas tais como: “O que é para fazer aqui?”, “O que é desfecho?”, “O que significa grifado?”, “A resposta está no texto?”, “Pode me explicar?”. Dois dos participantes questionaram se a bala citada era de comer ou se o rapaz havia levado um tiro. As perguntas relacionadas ao vocabulário foram respondidas, as demais foram direcionadas novamente ao interlocutor. Sem uma resposta da

professora, os alunos citados optaram por responder que a bala mencionada no texto seria sinônimo de doce. Muitos se disseram paralisados frente à primeira questão, não conseguiram resgatar de maneira explícita a resposta no texto, e isso os deixou inquietos, buscando uma saída para solucionar o fato, assim, colocaram respostas com as quais não se sentiam seguros. Às vezes, expressavam suas hipóteses em voz alta a fim de obter alguma aprovação, pareciam desconcertados, não demonstravam confiança nas cogitações feitas.

A solução encontrada por alguns foi dita a término: resolver os exercícios finais e ter uma visão mais ampla da atividade. Tais estudantes sinalizaram que essa atitude os auxiliou na dissolução das dúvidas nas primeiras questões. As interrogações da segunda turma foram em menor quantidade, muitas vezes o que se notava era a busca por dissimular as dificuldades encontradas. Algumas perguntas produzidas eram pronunciadas em tom de brincadeira, por exemplo, “Posso espairer?”; “Que isso, professora, tem que ler? Eu não sei ler!”, “Pode inventar?”, “Parece definição”, “A resposta está no texto, né?”. Em ambas as turmas, a pergunta “É bala de comer? É um doce?” surgiu em diferentes momentos, pronunciada por distintos alunos. Não houve nenhuma menção à proximidade do primeiro miniconto com o poema “No Meio do Caminho”, escrito por Carlos Drummond de Andrade. Em pergunta verbal, posterior à avaliação, alguns alunos relataram já ter tido contado com a obra, contudo, aparentemente não fizeram conexão.

Nas duas turmas, muitos estudantes fizeram leitura em voz baixa e, muitas vezes, foram advertidos pelos colegas de classe a fim de fazerem silêncio. De maneira geral, os alunos participantes das duas classes consideraram as questões difíceis, prioritariamente por se desenvolverem de maneira distinta ao que estão acostumados. A extensão das questões e o conteúdo por elas solicitados parece ter desencadeado neles ansiedade e insegurança, impactando negativamente em suas considerações. Apesar desse fato, o que prevaleceu foi o empenho em responder às questões da melhor maneira possível. Em dias posteriores à análise, a expectativa de consulta sobre as respostas dos participantes pode ser dita como baixa. Os estudantes mostraram-se mais substancialmente motivados por saber sobre o próprio desempenho no dia da aplicação do teste, perguntavam qual teria sido a resposta adequada em determinada questão e o faziam com bastante insistência.

5 ANÁLISE DO DADOS

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes

(PAULO FREIRE)

Neste capítulo, objetiva-se apresentar as respostas compiladas da avaliação produzida para este estudo. A primeira tabela é referente à questão número um, desenvolvida em a, b e c. Em seguida, apresenta-se uma análise dos dados. Conforme explicitado, a primeira análise é referente ao conto “Sinal dos Tempos”, escrito por Chaffe & Spalding, e se agrupa respectivamente em a, b e c. A segunda tabela é referente à compilação dos dados da questão número dois, conectada ao conto “Online”, também escrito Chaffe & Spalding. Igualmente desenvolvida em subquestões a, b e c. Em seguida, expõem-se as respectivas análises. Nas tabelas, a primeira coluna indica a numeração de ordem, seguida da numeração referente ao ano de escolaridade do estudante. As colunas seguintes desenvolvem as diretrizes da questão e as respectivas respostas.

5.1. DADOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DO TEXTO “SINAL DOS TEMPOS”

SINAL DOS TEMPOS

Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho.

Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se.

Hoje tem uma bala no meio do caminho.

No meio do caminho tem uma bala.

Tem uma bala no meio do ca...

(CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)

Tabela 1: Compilação das respostas do miniconto “Sinal dos Tempos”

| Aluno (ordem + ano de escolaridade) | Questão 1 Exercício A “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3) | Questão 1 Exercício B Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3) | Questão 1 Exercício C O título “sinal dos tempos” está associado à expressão popular “final dos tempos”. Que relações de semelhanças existem entre essas expressões? Justifique com algum fato de seu conhecimento. (N4) |
|--|---|--|--|
| 1- 7 ^a | Alguém pegou a bala | Alguém pode ter pegado a bala | Uma fala sobre um sinal dos tempos. Já o outro fala sobre o fim dos tempos |
| 2-7 ^a | No meio do caminho tem uma bala | Pedras no meio do caminho | Porque havia pedras no meio do caminho |
| 3-7 ^a | Ele não completou a palavra porque ele comeu a bala e se engasgou | Porque ele está falando da bala e quando chegou no final ele não completou | Ele está citando algo que aconteceu no “sinal dos tempos” |
| 4-7 ^a | O narrador não terminou a palavra porque ele foi atingido por uma bala | É por causa da realidade que eu dei essa resposta | É porque hoje em dia tem muitas coisas cruéis acontecendo e é semelhante ao que vai acontecer no fim dos tempos |
| 5-7 ^a | Ele não consegue completar porque a bala caiu no chão e quebrou | Ele estava com raiva | Sinal dos tempos as pessoas estão se matando e roubando. Final dos tempos é que já acabou, não tem mais nada. |
| 6-7 ^a | Pegava a bala no chão e comia uma, que bala boa | A bala que ele se tratava era de comer, ainda bem | Porque um sinal dos tempos pode ser um sinal para o fim dos tempos |
| 7-7 ^a | Ele foi atrás da bala e se perdeu no caminho | A causa dessa situação é que ele não presta atenção aonde anda. | A semelhança do sinal dos tempos com final dos tempos é que parece que é um sinal do final dos tempos. |
| 8-7 ^a | Eu acho que não tinha mais bala | Alguém tirou de lá | Que os dois significam final dos tempos |
| 9-7 ^a | O final é o caminho tiroteio | A causa é de desespero, medo nesse mundo violento. | Sinal dos tempos ou fim dos tempos tá dizendo que antigamente ninguém sofria de medo, agora hoje em dia elas sentem medo , têm medo de tiroteio. |

| Alunos | Questão 1 Exercício A | Questão 1 Exercício B | Questão 1 Exercício C |
|-------------------|--|---|---|
| 10-8 ^a | Alguma coisa aconteceu e ele não conseguiu terminar a frase | Acho que ele pode ter tropeçado em uma pedra ou algo assim, pois o título “sinal dos tempos” me deu a entender que ele tropeçar seria um “sinal dos tempos” | O “Sinal dos tempos” e o “Final dos tempos” pode estar associado a algum sinal do fim dos tempos. |
| 11-8 ^a | Acho que o morador levou um tiro | Tiroteios e balas perdidas | Antes havia pedras no caminho, tropeçava-se, levantava-se e seguia-se. Mas se você levar um tiro, você vai cair e não vai levantar. |
| 12-8 ^a | Eu acho que ele encontrou um novo caminho para dar a volta | Que ele achou uma bala no caminho | Houve um tempo em que havia pedras no caminho |
| 13-8 ^a | O moço estava falando, mas tropeçou e não terminou o que estava falando. | Que ele tropeçou na bala. | Que o fim está próximo. |
| 14-8 ^a | Acho que ele pegou a bala ou jogou fora | Acho que aparecia várias balas pelo caminho | Acho que o final dos tempos é quando está acabando e sinal dos tempos são as coisas que acontecem |
| 15-8 ^a | Acho que ele se assustou com a bala no meio do caminho porque ele sempre vê uma pedra. | A bala que apareceu no meio do caminho. | Que o mundo vai acabar. Todos nós vamos morrer se as pessoas não acabarem com o ódio. |
| 16-8 ^a | Ele tropeçou na pedra. | Ele caiu de cara no chão. | As duas palavras são iguais, mas uma é sinal e a outra é final as duas têm dos tempos |
| 17-8 ^a | Eu acho que ele pegou a bala e comeu. | Porque até eu seguiria uma bala, eu pegaria. | Não sei porque eu não estudei. |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

5.1.1 Questão 1a

Questão 1 – Exercício A: “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca.... Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3)”.

Nesta etapa do processo de investigação, os dados da Questão 1a foram analisados considerando o modo como os estudantes estabeleceram distintos enquadramentos quanto ao desfecho do conto “Sinal dos tempos”. Assim, partindo das diferentes inferências construídas, para o desfecho do trecho “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”, apresentam-se duas classificações, as quais se designou como focada no objeto bala ou focada na situação ou atitude. Conforme apresentado abaixo:

- I. Os participantes inferem que a bala como doce, ou algo relacionado a ela, impossibilitou o desfecho do acontecimento.

1.7a - Alguém pegou a bala
 7.7a - Ele foi atrás da bala e se perdeu no caminho
 8.7a - Eu acho que não tinha mais bala
 3.7a - Ele não completou a palavra porque ele comeu a bala e se engasgou
 5.7a - Ele não consegue completar porque a bala caiu no chão e quebrou
 14.8a - Acho que ele pegou a bala ou jogou fora
 15.8a - Acho que ele se assustou com a bala no meio do caminho porque ele sempre vê uma pedra
 17.8a - Eu acho que ele pegou a bala e comeu.

- II. Os participantes inferem que a bala como projétil, ou algo relacionado a ela, impossibilitou o desfecho do acontecimento.

4.7a - O narrador não terminou a palavra porque ele foi atingido por uma bala
 9.7a - O final é o caminho tiroteio
 11.8a - Acho que o morador levou um tiro

- III. Os participantes inferem que determinada situação ou atitude, não vinculado à bala, impossibilitou o desfecho do acontecimento.

10.8a - Alguma coisa aconteceu e ele não conseguiu terminar a frase
 12.8a - Eu acho que ele encontrou um novo caminho para dar a volta
 13.8a - O moço estava falando, mas tropeçou e não terminou o que estava falando.
 16.8a - Ele tropeçou na pedra.

- IV. O participante apresentou uma reescrita de parte do texto.

2.7a - No meio do caminho tem uma bala

V. O participante se colocou pessoalmente na situação descrita.

6.7a - Pegava a bala no chão e comia uma, que bala boa

5.1.2 Questão 1b

Questão 1 – Exercício B: “Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3)”. Em relação às respostas da Questão 1b, verificou-se que a causa do desfecho na situação descrita foi construída por meio de processos inferenciais distintos que passamos a descrever:

I. No primeiro caso, as causas foram inferidas por reflexões ligadas aos conflitos, atitudes ou comportamentos sociais como em:

4.7a - É por causa da realidade que dei essa resposta

7.7a - A causa dessa situação é que ele não presta atenção aonde vai

9.7a - A causa é de desespero, medo nesse mundo violento

11.8a - Tiroteios e balas perdidas

II. No terceiro, é possível observar três situações: a causa coincide com a própria inferência estabelecida em relação ao desfecho da situação descrita; isto é, a causa e o desfecho coincidem; o desfecho sugerido é uma melhor explicação da resposta apontada na questão anterior; a inferência produzida se estabelece como uma consequência da situação descrita na questão anterior.

1.7a - Alguém pode ter pegado a bala

3.7a - Porque ele está falando da bala e quando chegou no final ele não completou

5.7a - Ele estava com raiva

6.7a - A bala que ele se tratava era de comer, ainda bem

8.7a - Alguém tirou de lá

10.8a - Acho que ele pode ter tropeçado em uma pedra ou algo assim, pois o título “sinal dos tempos” me deu a entender que ele tropeçar seria um “sinal do fim dos tempos”

13.8a - Que ele tropeçou na bala

15.8a - A bala que apareceu no meio do caminho

16.8a - Ele caiu de cara no chão

17.8a - Porque até eu seguiria uma bala, eu pegaria

III. Não se nota a apresentação do fato que seja inferido como a causa da resposta em 1a: “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado?

2.7a - Pedras no meio do caminho

12.8a - Que ele achou uma bala no caminho

14.8a - Acho que aparecia várias balas pelo caminho

5.1.3 Questão 1c

Questão 1 – Exercício C: “O título “sinal dos tempos” está associado à expressão popular “final dos tempos”. Que relações de semelhanças existem entre essas expressões? Justifique com algum fato de seu conhecimento. (N4)”

Em relação às respostas da Questão 1c, distinguiu-se que os participantes fizeram análises a partir de duas perspectivas: uma explicitação do conhecimento de mundo e apresentação de generalizações ou cópia de palavras presentes no enunciado da questão como se observa em:

I. Os participantes elaboraram semelhanças entre “sinal dos tempos” e “final dos tempos” a partir de explicitação de seu conhecimento de mundo:

4.7a - É porque hoje em dia tem muitas coisas cruéis acontecendo e é semelhante ao que vai acontecer no fim dos tempos

5.7a - Sinal dos tempos as pessoas estão se matando e roubando. Final dos tempos é que já acabou, não tem mais nada.

6.7a - Porque um sinal dos tempos pode ser um sinal para o fim dos tempos.

7.7a - A semelhança do sinal dos tempos com final dos tempos é que parece que é um sinal do final dos tempos.

8.7a - Que os dois significam final dos tempos

9.7a - Sinal dos tempos ou fim dos tempos tá dizendo que antigamente ninguém sofria de medo, agora hoje em dia elas sentem medo, têm medo de tiroteio.

10.8a - O “Sinal dos tempos” e o “Final dos tempos” pode ser associado a algum sinal do fim dos tempos.

11.8a - Antes havia pedras no caminho, tropeçava-se, levantava-se e seguia-se. Mas se você levar um tiro, você vai cair e não vai levantar.

13.8a - Que o fim está próximo.

14.8a - Acho que o final dos tempos é quando está acabando e sinal dos tempos são as coisas que acontecem.

15.8a - Que o mundo vai acabar. Todos nós vamos morrer se as pessoas não acabarem com o ódio.

II. Os participantes produziram generalizações ou realizaram cópias para responder à questão:

- 1.7a - Uma fala sobre um sinal dos tempos. Já o outro sobre o fim dos tempos.
 2.7a - Porque havia pedras no meio do caminho.
 3.7a - Ele está citando algo que aconteceu no “sinal dos tempos”.
 12.8a - Houve um tempo em que havia pedras no caminho.
 16.8a - As duas palavras são iguais, mas uma é sinal e a outra é final as duas têm dos tempos.
 17.8a - Não sei porque não estudei.

5.2. DADOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DO TEXTO “ONLINE”

ONLINE

Não sei + o que fazer, Joana, meu filho ã sai da frente do computador, vive nesses jogos de lutinha, de tiro, de... É ele, só um pokinho.

Vê se eu posso, veio todo arrumado pedindo pra ir na casa do Beto. Imagina, pegar ônibus até a Zona Norte a essa hora! Claro que ã, né, Joana... Mt perigoso!

(CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)

Tabela 2: Compilação das respostas do miniconto “Online”

| Aluno (ordem + ano de escolaridade) | Questão 2 Exercício A Descreva o problema expresso no texto (N3) | Questão 2 Exercício B A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto. Para você, que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse? (N4) | Questão 2 Exercício C Observe o título do texto e a forma como a mãe escreve. O que você tem a dizer sobre a atitude da mãe em julgar seu filho. Justifique (N4) |
|---|---|--|--|
| 1-7 ^a | A mãe dele estava com raiva porque ele só fica no computador | A mãe e ele podiam conversar mais para solucionar essa briga. | A mãe estava super certa, pois o filho só fica no pc isso é ruim vicia, quase tudo que vicia faz mal. |
| 2-7 ^a | Ele não sai da frente do computador, ele não quer fazer nada. | Tira o computador dele. | Ela está certa, ele não sai do computador e não é muito bom para a vista. |
| 3-7 ^a | A mãe do menino não deixou ele ir a casa do amigo, pois estava com medo e desconfiada do seu filho. | Eu iria deixar, mas eu que ia levar e ficar com a mãe do Beto, até eu iria ficar preocupada, pois ele só sai às vezes. | Achei certo, pois o filho só ficava no computador jogando jogos de tiro. Ele podia fazer um massacre, achei certa a atitude dela. |
| Alunos | Questão 2 Exercício A | Questão 2 Exercício B | Questão 2 Exercício C |

| | | | |
|-------------------|--|---|--|
| 4-7 ^a | O problema para mim do texto é que o filho queria pegar ônibus tarde. | A mãe poderia deixar o filho sem computador para ele desviciar um pouco. | Para mim, a mãe está certa, porque esses jogos instituem as crianças a lutar e desfoam elas dos estudos. |
| 5-7 ^a | Que o filho só fica nos jogos e a mãe pede para ele sair do jogo. Eles brigam. | A mãe do garoto poderia falar para ele entrar em casa e fazer ele estudar e largar os jogos. | Que dói muito, você até chora por que te humilha muito |
| 6-7 ^a | O problema é que o filho só queria ficar jogando | A mãe poderia ter levado o filho para a casa do Beto de Uber. | A mãe não está errada, mas também se ela nem escreve direito, eu acho que não tinha direito de criticar o filho. |
| 7-7 ^a | O problema é que seu filho quer ir até a Zona Norte e está muito tarde e é perigoso. | O filho sabia que estava tarde, deveria pedir para ir de manhã. | Ela só está fazendo o que uma mãe faz: proteger seu filho. |
| 8-7 ^a | O menino fica o dia todo no computador e querendo ir para a casa do seu amigo tarde. | O filho entender que o mundo está muito perigoso para ficar saindo a essas horas. | Eu acho um pouquinho errado, porque ela também tem que entender o lado do filho. |
| 9-7 ^a | Que o filho não sai da frente do computador e que a mãe tem medo do filho ir na casa do amigo e acaba em zona norte. | Ele podia só avisar, a mãe podia confiar no filho. | Que ela não fez bem. Ela só podia conversar com o filho. |
| 10-8 ^a | A mãe não deixa o filho sair de casa. | Ela podia ter falado para o menino ir outro dia e outra hora. | Bem, aparentemente a mãe está escrevendo on line e eu acho que foi certo ela não deixar o filho sair. |
| 11-8 ^a | O filho quer ir para a casa de um amigo, mas a mãe não deixou. | A mãe poderia ir com ele, ir outro dia, só que mais cedo. | O filho dela fica jogando na internet, mas a mãe também só que ela fica nas redes sociais. |
| 12-8 ^a | Tem gente que fala que o jogo engorda, mas também emagrece. | A mãe do garoto não cuida dele. | A mãe comprar um celular para o filho. |
| 13-8 ^a | Que Joana não sabe o que fazer com o filho na frente do computador. | A mãe não foi a casa do Beto por causa da hora que já estava tarde. | Ela julgou ele, porque ele fica com a cara no computador e ficar muito tempo no computador faz mal. |
| 14-8 ^a | Que algumas partes estavam assim ã, ã | Eu acho que a mãe poderia falar que ele ficou o tempo todo jogando e agora quer sair a essa hora. | Eu acho que ela está certa, porque ele está errado. |
| Alunos | Questão 2 Exercício A | Questão 2 Exercício B | Questão 2 Exercício C |

| | | | |
|-------------------------|---|---|--|
| 15-8^a | O menino quer sair muito tarde para a casa do seu amigo Beto. | Não, você não vai para a casa do seu amigo essa hora, fica lá de videogame jogando aqueles jogos de maluco. | Ela é uma mãe muito chata e velha, porque fica resmungando do seu filho “pro zotro”. |
| 16-8^a | A mãe trocou algumas palavras. | A mãe deixar o filho ir na casa do Beto. | Completamente certa. Estava muito tarde para ele sair. |
| 17-8^a | O filho não sai da frente do computador. | Ele poderia sair mais da frente do computador. | Ela pode ser mais um pouco dura com seu filho para ele sair da frente do |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

5.2.1 Questão 2a

Questão 2 – Exercício A: “Descreva o problema expresso no texto (N3)” As respostas referentes à questão 2a desencadearam uma variedade de relações e, neste caso, a presente análise optou por dividi-la em seis grupos. Com exceção do foco VII, o limiar entre elas está pautado no foco produzido pelo intercâmbio de relações de parentesco e relações situacionais como apresentado abaixo:

I. Foco na relação mãe, filho e computador

- 1.7a - A mãe dele estava com raiva porque ele só fica no computador
- 5.7a - Que o filho só fica nos jogos e a mãe pede para ele sair do jogo. Eles brigam.
- 13.8a - Que Joana não sabe o que fazer com o filho na frente do computador.
- 8.7a - O menino fica o dia todo no computador

II. Foco na relação filho e computador

- 2.7a - Ele não sai da frente do computador, ele não quer fazer nada
- 6.7a - O problema é que o filho só queria ficar jogando
- 17.8a - O filho não sai da frente do computador

III. Foco na relação mãe e filho

- 3.7a - A mãe do menino não deixou ele ir a casa do amigo, pois estava com medo e desconfiada do seu filho.

10.8a - A mãe não deixa o filho sair de casa.

11.8a - O filho quer ir para a casa de um amigo, mas a mãe não deixou.

IV. Foco na relação filho e contexto social

4.7a - O problema para mim do texto é que o filho queria pegar ônibus tarde.

7.7a - O problema é que seu filho quer ir a Zona Norte e está muito tarde e é perigoso.

15.8a - O menino quer sair muito tarde para a casa do seu amigo Beto.

V. Foco na maneira como a mãe se expressa linguisticamente

14.8a - Que algumas partes estavam assim ã , ã

16.8a - A mãe trocou algumas palavras.

VI. Foco nos problemas decorrentes da relação mãe, filho, computador e contexto social.

8.7a - O menino fica o dia todo no computador e querendo ir para a casa do seu amigo tarde.

9.7a - Que o filho não sai da frente do computador e que a mãe tem medo do filho ir na casa do amigo e acaba em zona norte.

VII. Contesta uma consequência hipotética

12.8a - Tem gente que fala que o jogo engorda, mas também emagrece.

5.2.2 Questão 2b

Questão 2 – Exercício B: “A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto. Para você, que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse? (N4)”

I. Os participantes propuseram alternativas, levando em consideração possíveis posturas/attitudes da mãe ou do filho em relação ao pedido de ir à casa do Beto:

1.7a - A mãe e ele podiam conversar mais para solucionar essa briga

3.7a - Eu iria deixar, mas eu que ia levar e ficar com a mãe do Beto, até eu ficar preocupada, pois ele só sai às vezes.

5.7a - A mãe do garoto poderia falar para ele entrar em casa e fazer ele estudar e largar os jogos

- 6.7a - A mãe poderia ter levado o filho para a casa do Beto de Uber.
- 7.7a - O filho sabia que estava tarde, deveria pedir para ir de manhã.
- 8.7a - O filho entender que o mundo está muito perigoso para ficar saindo a essas horas.
- 9.7a - Ele podia só avisar, a mãe podia confiar no filho
- 10.8a - Ela podia ter falado para o menino ir outro da e outra hora.
- 11.8a - A mãe poderia ir com ele, ir outro dia, só que mais cedo.
- 16.8a - A mãe deixar o filho ir na casa do Beto

II. Os participantes consideraram como foco o fato de o filho não sair do computador para apresentarem uma solução:

- 2.7a - Tirar o computador dele
- 4.7a - A mãe poderia deixar o filho sem computador para ele desviar um pouco
- 17.8a - Ele poderia sair mais da frente do computador

III. Os participantes comentaram a atitude da mãe, não expressando uma alternativa para a resolução do impasse:

- 12.8a - A mãe do garoto não cuida dele
- 13.8a - A mãe não foi a casa do Beto por causa da hora que já estava meio tarde

IV. O participante projetou o que a mãe poderia ter dito ao filho como uma possível solução para o impasse de não ir à casa do Beto:

- 14.8a - Acho que a mãe poderia falar que ele ficou o tempo todo jogando e agora quer sair a essa hora
- 15.8a - Não, você não vai para a casa do seu amigo essa hora, fica lá no videogame jogando aqueles jogos de maluco.

5.2.3 Questão 2c

Questão 2 – Exercício C: “Observe o título do texto e a forma como a mãe escreve. O que você tem a dizer sobre a atitude da mãe em julgar seu filho. Justifique (N4)” As respostas foram desencadeadas tomando como base as seguintes perspectivas:

I. Os participantes julgaram a atitude da mãe considerando também o fato de ela estar também no ambiente virtual:

- 6.7a - A mãe não está errada, mas também se ela nem escreve direito, eu acho que não tinha o direito de criticar o filho

10.8a - Aparentemente a mãe está escrevendo online e eu acho que foi certo ela não deixar o filho sair.

11.8a - O filho dela fica jogando na internet, mas a mãe também só que ela fica nas redes sociais.

II. Os participantes julgaram a atitude da mãe, considerando seu papel social, o de ser mãe atenta e cuidadora do filho, independentemente de estar o tempo todo no computador:

1.7a - A mãe estava super certa, pois o filho só fica no pc isso é ruim e vicia, quase tudo que vicia faz mal.

2.7a - Ela está certa, ele não sai do computador e não é muito bom para a vista

3.7a - Achei certo, pois o filho só ficava no computador jogando jogos de tiro. Ele podia fazer um massacre, achei certa a atitude dela.

4.7a - Para mim, a mãe está certa, porque esses jogos instituem as crianças a lutar e desfocam elas dos estudos.

7.7a - Ela está só fazendo o que uma mãe faz: proteger seu filho.

8.7a - Eu acho um pouquinho errado, porque ela também tem que entender o lado do filho.

9.7a - Que ela não fez bem. Ela só podia conversar com o filho.

13.8a - Ela julgou ele porque ele fica com a cara no computador e ficar muito tempo no computador faz mal.

14.8a - Eu acho que ela está certa, porque ele está errado.

15.8a - Ela é uma mãe muito chata e velha, porque fica resmungando do seu filho "pro zotro".

16.8a - Completamente certa. Estava muito tarde para ele sair.

17.8a - Ela pode ser mais um pouco dura com seu filho para ele sair da frente do computador.

III. Os participantes julgaram a atitude da mãe, considerando as consequências que podem atingir o filho:

5.7a - Que dói muito, você até chora por que te humilha muito.

12.8a - A mãe comprar um celular para o filho

6 DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

6.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS

O presente capítulo versa sobre as inferências realizadas pelos participantes ao relacionar as diferentes partes do texto em um universo coerente. A partir da conexão que estabelecem entre o conhecimento prévio que possuem e a informação visual que focalizam, objetiva-se destacar os pontos mais relevantes na estruturação cognitiva que apresentam, destacando, pois, o desempenho na resolução de questões que solicitam um engajamento de alto nível inferencial e responsivo global de acordo com Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002).

A fim de analisar as respostas, faremos comentários a partir de dois blocos: um ligado ao miniconto “Sinal dos Tempos” e o outro ao miniconto “Online”. É necessário lembrar que, a partir de duas turmas, 7º e 8º anos, houve uma seleção aleatória de trinta por cento do total de cada classe, totalizando, assim, dezessete participantes da pesquisa. Nesse caso, os dados aqui descritos estão baseados em porcentagens referentes a dezessete respostas, salvo exceção, como acontece na primeira questão do primeiro bloco, cuja referência será baseada em um total de quinze respostas, conforme oportunamente justificado.

6.2 PRIMEIRO BLOCO: MINICONTO “SINAIS DOS TEMPOS”

De maneira geral, todo texto marca a presença de algumas pistas relevantes que sugerem caminhos para sua compreensão. Um fator relevante na estruturação desse caminho é certamente o conhecimento prévio do leitor; ele, mediante integração com a informação visual, determinará as inferências que serão construídas, tal processo constitui-se uma ação inconsciente realizada pelo leitor proficiente (KLEIMAN, 2002, p 25).

O miniconto “Sinal dos Tempos” explicita ao menos as cinco pistas básicas que encaminham o leitor no sentido pretendido pelo autor, isto é, para as linhas de significação a partir da perspectiva de um dado ponto de vista, conforme sugerido no capítulo 2. Sob nosso olhar, tais pistas podem ser identificadas no título, na oposição negativista de cenários estabelecida entre o primeiro e o segundo bloco de informações, na ênfase dada a três ações do primeiro bloco, na interrupção abrupta promovida na palavra caminho e na estrutura existencial do próprio gênero. Entende-se que, a partir da negociação com as marcas formais

e componenciais de um texto, é possível, mediante a ativação do conhecimento prévio, que o leitor construa diferentes sentidos minimamente coerentes com as intenções persuasivas do autor do texto. Nessa perspectiva, elencam-se as questões deste primeiro bloco e suas respectivas considerações:

Questão 1a: “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3).

Conforme observado no capítulo anterior, a análise da primeira questão desencadeou diferentes classificações discriminadas a seguir:

1. 08/17 inferiram que a bala (doce) inviabilizou o desfecho;
2. 03/17 inferiram que a bala (projétil) inviabilizou o desfecho;
3. 04/17 inferiram que uma situação ou atitude não vinculada à bala, impossibilitou o desfecho;
4. 02/17 inferiram respostas com baixa ancoragem no miniconto.

A fim de melhor compreendê-las, fizemos os seguintes agrupamentos:

- Caso 1 - A resposta "2.7a - No meio do caminho tem uma bala", de acordo com o que postula Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002), é aqui entendida como uma inferência literal.
- Caso 2 - A Resposta “6.7a - Pegava a bala no chão e comia uma, que bala boa”, conforme aponta Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002), representa um enquadramento de baixo nível inferencial.
- Caso 3 - 11/15 inferências foram produzidas a partir de uma perspectiva negativa a respeito da interrupção da fala do eu-lírico no miniconto "Sinais dos tempos". Desse total, 8/11 apontaram que o evento negativo foi pautado por situações com baixa intensidade; 3/11 entenderam que a situação despertava um evento negativo de alta intensidade. Quatro respostas expuseram inferências que descartam essa visão negativa para justificar a interrupção da fala, nesse caso, se estabeleceram da seguinte forma:
 - a. Perspectivas que expõem uma situação positiva para a origem da interrupção
 - 12.8a - Eu acho que ele encontrou um novo caminho para dar a volta
 - 17.8a -Eu acho que ele pegou a bala e comeu
 - b. Perspectivas que expõem uma situação neutra para a origem da interrupção

10.8a - Alguma coisa aconteceu e ele não conseguiu terminar a frase

14.8a - Acho que ele pegou a bala ou jogou fora

- Caso 4 - 11/15 respostas acolheram que o fato que impossibilitou o desfecho foi causado pelo objeto bala ou algo relacionado a ela. Desse total, duas situações são destacadas: para 8/11, o objeto bala foi entendido como sinônimo de doce e para 3/11, o objeto bala foi descrito como um projétil.
- Caso 5- 4/15 inferiram que uma situação ou atitude, não conectada ao objeto bala, inviabilizou o término da fala.

Inicialmente, relata-se que os casos 1 e 2 serão destacados da contagem geral dos demais (3, 4 e 5), a fim de terem suas especificidades comentadas isoladamente. No caso, eles, mediante as respostas dadas ao gatilho de acesso, apresentam uma baixa conexão com o explicitado no miniconto “Sinal dos Tempos”. No caso 1, o participante pouco colocou de seu conhecimento prévio na construção de sua resposta, sua apresentação se limitou a repetir informações apresentadas no texto. A resposta dada por ele está remetida à expressão de uma leitura mecânica, em um processo de recepção passiva. De acordo com Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002), uma produção de nível literal.

O caso 2 representa um leitor cujo investimento desproporcional de conhecimento pessoal estabelece uma relação que pouco o compromete no processo de confirmação de suas hipóteses. Ele compreende as ideias gerais desenvolvidas no texto, contudo se excede ao adivinhar sua trajetória. Assim, por ter sua base ancorada em especulações, respostas com as características apresentadas no caso 2, são, na perspectiva de Applegate, A.; Quinn, k. & Applegate, M. (2002), inferências de baixo nível. Observa-se assim que as duas situações sugerem um desalinhamento na integração entre os *inputs* – informação visual e conhecimento prévio.

Em virtude de suas conexões, os casos 3 e 4 serão comentados juntos. Inicialmente vale destacar que, por meio de insinuações, o miniconto “Sinais dos Tempos” sugere determinadas ocorrências. Para os casos aqui destacados, a situação que melhor se enquadra é a ideia de que algo negativo ocorre em torno do eu lírico ou diretamente para ele. A fim de dar forma a esse sentido, o autor estabeleceu diferentes pistas, o entrelaçamento entre elas compõe a intensidade da situação, isto é, um provável risco de morte. Essa conjuntura é construída por intermédio da bipartição do miniconto, assim, dividido em dois blocos, na mesma linha

socialmente cristalizada de que o passado é melhor que o presente, o miniconto investe na oposição entre o um passado indeterminado e o hoje.

No primeiro bloco, observa-se o destaque de três verbos: tropeçar, levantar e seguir. Nota-se que é a palavra “seguir” que encerra o período configurado como passado, indicando que, apesar das dificuldades, há certa segurança de ir e vir. Mediante essa perspectiva, no bloco seguinte, a oposição à palavra “seguir” pode ser entendida por algo em torno do não seguir, quebrando a ideia de segurança e previsibilidade das situações e deixando um impacto na compreensão geral do miniconto. Além disso, a oposição segurança-medo parece ser, também, construída por intermédio de um paralelo de parte da estrutura linguística, quebrada pela repetição do trecho "tem uma bala no caminho", sugerindo comoção, no caso:

Quadro 4: Bipartição do miniconto

| | |
|----------|---|
| 1º bloco | Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho. Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se. (CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45) |
| 2º bloco | Hoje tem uma bala no meio do caminho. No meio do caminho tem uma bala. Tem uma bala no meio do ca... (CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45) |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para a análise do caso 4, no que diz respeito à identidade dos objetos que atuam como obstáculo no primeiro e segundo bloco, a construção desse paralelismo serve também como parâmetro de compreensão. Ao repetir a estrutura composicional da primeira linha do miniconto, em que é possível inferir que o objeto pedra é causador do tropeço, o segundo bloco deixa também subentendido que o objeto bala é agente no desfecho da narrativa, sua ação inviabiliza o término da fala do eu lírico, completando o cenário de impacto negativo.

Observa-se que 11/15 alunos inferiram que o objeto bala (8/11 entendida como doce, 3/11 entendida como projétil), ou algo relacionado a ela, construiu o evento que sedimenta o desfecho. Com números idênticos, mas diferentes dados, 11/15 respostas inferiram que o cenário construído no texto apontava para um evento negativo. Compartilhando as duas informações, contabilizam-se 9/11 das inferências. Isto é, na interseção, o evento negativo foi originado pelo objeto bala, seja ele entendido como doce ou projétil. É possível afirmar que esses números representam produções contíguas a uma compreensão integrada do texto, pois se aproximam substancialmente das pistas por ele elencadas. Nesse caso, essa concentração de pouco mais da metade das inferências produzidas apontam que, apesar da desestabilização

provocada por diferentes situações, os participantes, em sua maioria, responderam positivamente a essa pergunta de alto nível inferencial.

Voltando aos dados do caso 3, dos que consideraram o desfecho como uma situação negativa, 8/11 inferiram a existência de situações danosas de baixa intensidade, tais como engasgo, susto, perda, etc., isto é, fatos que incluem o seguir como dado diferente do que foi sugerido no texto. Nesse ponto, é interessante cogitar que, talvez, o impacto dessa impossibilidade tenha influenciado a escolha dos participantes, isso também pode ser atribuído aos dados explicitados no caso 4, no que diz respeito à opção majoritária por classificar o objeto bala como doce (8/11), em detrimento à opção por classificar o objeto bala como projétil (3/11).

Vale relembrar que, em meio à construção das respostas, um número expressivo de alunos indagou em voz alta sobre a incerteza a respeito da identidade da bala citada no texto. Uma variação recorrente dessa pergunta foi "É bala de comer?", exprimindo uma busca por excluir a ideia latente de que a bala citada tenha sido disparada por uma arma e, portanto, com potencial de impedir o seguir. Além disso, o fato de ela ter sido pronunciada em voz alta, mais de uma vez e por distintas pessoas, inclui a outros da turma essa indecisão. Entretanto, essa possibilidade intensificada, isto é, situações que envolvem circunstância dramática ou invasiva (morte ou ferimento), em detrimento das pistas elencadas no texto, foi apontada por apenas três 3/15 do total de participantes. Ou seja, 12/15 escolheram situações que justificaram a interrupção da fala tendo em vista um evento ameno e 11/15 participantes entenderam que o objeto bala estava envolvido nesse contexto. Duas produções estabeleceram que o desfecho foi originado a partir de uma situação positiva e outras duas, de uma situação neutra.

Outra justificativa para tais escolhas (a opção por utilizar bala como sinônimo de doce e por indicar em um evento de baixa letalidade) pode ser ancorada também na hipótese de que a temática da violência não seja tão usual no ambiente escolar, configurando, assim, o assunto morte, ou as situações em seu entorno, distanciadas e/ou pouco previsíveis, isto é, como alguém que, sempre assistindo a desenhos de animação, não efetiva a alternativa de que, nesse gênero, algum personagem, mesmo passando por uma situação grave, possa ser drasticamente afetado. Nesse caso, a baixa intimidade com a diversidade de gêneros, e principalmente com o gênero aqui apontado, serve de subsídio para tal afirmação.

O conhecimento prévio sobre as características do miniconto, seu caráter cotidiano e denunciativo, pode ser aceito como uma pista na construção da compreensão do texto. Solé (2012) afirma que tal conhecimento faz parte do arcabouço de informações de leitores

especialistas, pois é fator essencial para a produção de expectativas e previsões que serão verificadas ao longo do texto:

Para nós, leitores especialistas, o simples fato de saber que vamos ler uma notícia, um relato, uma peça de teatro, as instruções de montagem de um aparelho ou definição do que se entende por "esquema" em Psicologia nos faz ficar alertas, nos faz esperar determinado conteúdo e não outros, nos permite atualizar certas estratégias nos prepara para uma leitura mais ágil e produtiva e para uma melhor compreensão (SOLÉ, 2012, p. 85.)

Kleiman (2002, p.20) também expõe essa relação proporcional entre compreensão e experiência com a diversidade textual a partir do estabelecimento de expectativas sobre os tipos de textos. Observa-se, assim, que essa categoria de conhecimento prévio também possui papel fundamental na estruturação de habilidades de leitura, visto que é a partir do conhecimento do tipo textual e do gênero que os espectadores podem tecer previsões que vão ao encontro das expectativas socialmente estruturadas.

Entendidos aqui fora do contexto das pistas elencadas nos casos anteriores, no caso 5, 4/15 respostas pautaram-se em justificativas que explicitam uma atitude ou situação realizada pelo personagem como motivo da interrupção na fala em "Tem uma bala no meio do ca...".

Nesse caso, as respostas foram:

- 10.8a- Alguma coisa aconteceu e ele não conseguiu terminar a frase (n)
- 12.8a- Eu acho que ele encontrou um novo caminho para dar a volta (p)
- 13.8a- O moço estava falando, mas tropeçou e não terminou o que estava falando.
- 16.8a- Ele tropeçou na pedra.

Tais respostas apresentam uma coerência não confirmada pelos contornos textuais do miniconto. Nesse caso, demonstram uma experiência leitora pouco favorecida no que diz respeito à integração de conhecimentos no ambiente escolar. Observa-se que a identificação das pistas sugeridas pelo autor é um processo ainda trabalhoso para esses participantes que, imersos em um cenário de leitura cujo estímulo não ultrapassa os níveis lineares, são ainda inexperientes na utilização do potencial que já possuem.

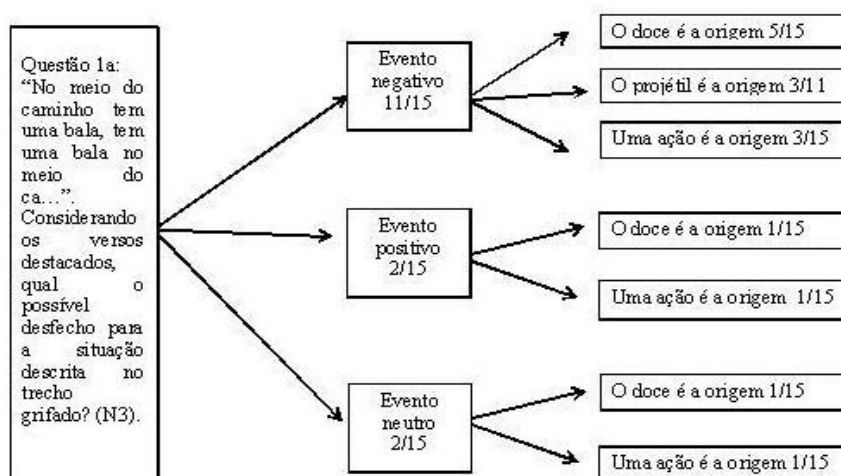
Além disso, destaca-se que o teste diagnóstico aqui discutido se ancorou na hipótese de que todos os leitores dominavam os assuntos tratados nos minicontos, contudo, as produções inferenciais aqui analisadas evidenciam a falha dessa postura. Assume-se, assim, que não se deve presumir que os alunos dominem determinada informação, mesmo que a considere amplamente difundida ou compartilhada. Entende-se que eles não tenham realizado

a integração por falta de ancoragem de conhecimento prévio, ou acesso a eles, contando com o fato de que nem sempre a escola estimula essa ativação ou, até mesmo, por conta de que essa ativação acontece de maneira inconsciente. Nessa perspectiva Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009) afirmam que:

A mera suposição de que os alunos conhecem os fatos presentes no texto dado, como a cena comercial, a distinção pobres-ricos, o comportamento filial etc., ou seja, um conhecimento em princípio compartilhado entre o livro didático e os alunos, não é suficiente para a realização de leituras não-lineares. Nesse sentido, falar aqui sobre a mera existência de um conhecimento compartilhado não é suficiente; é necessário haver o que Sinha e Rodriguez (2008) denominam “garantia de intersubjetividade referencial”, obtida numa situação de atenção conjunta em que os interlocutores estão conseguindo visualizar um mesmo objeto. (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA 2009, p. 88)

Para os autores, um aprendizado que ultrapasse o nível linear deve considerar a construção conjunta dos objetos presentes no texto, voltando a percepção dos alunos para situações cruciais que favorecem sua compreensão. Deve-se, pois, estabelecer, na escola, que o conhecimento dos estudantes não deve ser tratado como algo homogeneizado, em virtude de que, mesmo possuindo saberes similares, cada indivíduo pode assumir uma determinada perspectiva, sinalizando a natureza individual do processo cognitivo. No caso, o fato de que o aluno "cogniza de acordo com o espaço perceptual, conceptual e epistêmico que ocupa"(GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA, 2009, p. 80). Por fim, a partir do panorama a respeito das inferências produzidas nesta primeira questão, observaram-se as seguintes escolhas:

Figura 1: Percurso



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Sem pretensão de explicar tudo o que é possível, observa-se que, no panorama descrito acima, uma quantidade substancial de inferências (11/15) identificou pistas relevantes ao optar por um evento negativo, pulverizando-se na decisão seguinte de relacionar as marcas que sugerem o causador do impedimento. Conforme anteriormente apontado, é possível sinalizar que fatores emocionais e linguístico-textuais mobilizaram a coerência produzida, afastando os leitores de ancoragens que promovessem a identificação da bala como projétil. A despeito desse fato, observa-se que os caminhos traçados evidenciam que diferentes participantes ativaram os conhecimentos prévios para relacionar as partes do texto, reafirmando o potencial de produzir respostas a partir de perguntas não lineares por meio da capacidade inferencial que já possuem.

Questão 1b - Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3)

Os enquadramentos realizados pelos estudantes nessa questão parecem ter se localizados em distintos referenciais. Observa-se que o fato do gatilho de acesso se ancorar em um pronome possessivo possa ter gerado tal dispersão. Nessa perspectiva, foram classificados três cenários:

1. 4/17 fizeram correlação referencial do pronome estabelecido no enunciado e do sentido advindo da palavra causa. Isto é, inferiram um fundamento para a resposta dada na questão anterior.
2. 10/17 produziram uma paráfrase do que escreveram na questão anterior ou ainda uma ampliação dessa resposta.
3. 3/17 apresentaram produções em que não foi possível identificar uma relação de causa entre a resposta dada na primeira e na segunda questão.

A primeira situação aponta as respostas que construíram a inferência nos moldes solicitados pelo gatilho de acesso, nesse caso, sem prejuízo de compreensão no que diz respeito ao uso do pronome possessivo de segunda pessoa indireta (seu) ou da significação da palavra “causa”. Tais produções expuseram um evento gerador da situação que descreveram na questão anterior, mesmo que não ancorada em pistas construídas no texto. Respectivamente, apresentam-se os dois exemplos:

Quadro 5: Correlação referencial do pronome e significação da palavra "causa"

| Referência | Resposta da questão 1ª 1a: “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3). | Resposta da questão 1b 1b-Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3)” |
|------------|---|--|
| 4-7ª | O narrador não terminou a palavra porque ele foi atingido por uma bala | É por causa da realidade que eu dei essa resposta |
| 7-7ª | Ele foi atrás da bala e se perdeu no caminho | A causa dessa situação é que ele não presta atenção aonde anda. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A segunda situação se destaca tendo em vista a quantidade de respostas agregadas, no caso, mais da metade das (10/17) inferências realizadas se enquadram neste perfil. É possível que, não compreendendo o papel do pronome dêitico, os participantes intuíram certa similaridade entre as duas primeiras questões e, nesse caso, produziram respostas que se configuram como paráfrase, explicação ou consequência da resposta dada na questão anterior. Nesses casos, os exemplos são respectivamente apresentados a seguir:

Quadro 6: Produção de paráfrases da questão anterior

| Referência | Resposta da questão 1ª 1a: “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3). | Resposta da questão 1b 1b-Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3)” |
|------------|---|--|
| 1- 7ª | Alguém pegou a bala | Alguém pode ter pegado a bala (paráfrase) |
| 8-7ª | Eu acho que não tinha mais bala | Alguém tirou ela de lá (explicação) |
| 5-7ª | Ele não consegue completar porque a bala caiu no chão e quebrou | Ele estava com raiva (consequência) |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O que diferencia as duas construções realizadas pelo aluno 1-7a é a modalização que se efetiva por meio da locução verbal, no caso, em um primeiro momento, ele usa uma construção taxativa; no segundo, aponta uma possibilidade. No exemplo seguinte (8-7a),

percebe-se que o participante explica a informação dada na questão anterior e, no terceiro exemplo (5-7a), expõe-se uma consequência.

A terceira situação (3/17) representa um cenário em que o participante não apresentou uma causa para a formulação anteriormente construída, mais especificamente, não é possível efetivar qualquer tipo de relação entre as respostas dadas. Assim, pode-se afirmar que o que foi escrito se enquadre como uma nova exposição para a primeira questão. Isso é sugerido tendo em vista que, sem a compreensão da referência, a ancoragem focaliza a situação de interrupção na fala "no meio do ca...". Nesse caso, compreende-se que o primeiro e o segundo gatilho de acesso foram entendidos como uma indagação sobre a justificativa do ato que interrompeu a fala da personagem, conforme exemplo a seguir:

Quadro 7: Produções sem relação de causas entre as questões

| Referência | Resposta da questão 1ª 1a: "No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...". Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3). | Resposta da questão 1b 1B-Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3)'' |
|------------|---|---|
| 12-8ª | Eu acho que ele encontrou um novo caminho para dar a volta | Que ele achou uma bala no caminho |
| 14-8ª | Acho que ele pegou a bala ou jogou fora | Acho que aparecia várias balas pelo caminho |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Por fim, é possível dizer que mais de dois terços das respostas representam participantes cujo conhecimento linguístico foi insuficiente para a compreensão do que foi solicitado no enunciado, ou seja, a dêixis pessoal, que assinala a contribuição do participante na interação verbal, e a semântica da causalidade entre informações. Tal situação traz à tona a importância da ativação dos conhecimentos prévios no ambiente escolar, mais especificamente os conhecimentos linguísticos sobre o texto. É fato que, no dia da aplicação do teste diagnóstico, foi possível notar certa desestabilização entre os participantes, esse dado também precisa ser levado em consideração ao se relatar que talvez a falta de experiência com o formato da pergunta tenha prejudicado a compreensão sobre a utilização adequada do conhecimento linguístico apontado.

Questão 1c - O título “Sinal dos tempos” está associado à expressão popular “final dos tempos”. Que relações de semelhanças existem entre essas expressões? Justifique com algum fato de seu conhecimento. (N4)

De acordo com os enquadramentos utilizados, foi possível observar o seguinte cenário:

1. 11/17 - Elaboraram relações de semelhança entre os pontos elencados
2. 6/17 - Produziram generalizações ou cópias

A questão 1c ancora-se em um importante ponto para a compreensão do miniconto como um todo: o título. Ele se configura como uma diretriz para a interpretação do texto, é, nesse caso, uma indicação substancial para compor o cenário do miniconto escolhido, visto ser, "uma estratégia a serviço das intenções do sujeito enunciador que pretende influir sobre o leitor" (CORACINI, 1989, p.235). As expressões linguísticas do título do miniconto "Sinal dos Tempos" evocam aspectos culturais presentes na mente do público e, nesse caso, aproveitam-se, por meio de certa adaptação, do conhecimento prévio do leitor (CORACINI, 1989, p.247).

Entende-se, assim, que esse título investe no fato de que uma grande parcela da sociedade possui o conhecimento prévio sobre ideias cristalizadas por diferentes religiões a partir do bloco de palavras “final dos tempos” e que, mediante essa aproximação, é possível relacionar que ambos (sinal dos tempos e final dos tempos) remetem-se a um espaço de tempo conturbado pela violência. Na questão aqui comentada, esse conhecimento é, explicitamente, requerido (Que relações de semelhanças existem entre essas expressões?). As inferências produzidas exprimem, a partir da classificação utilizada, que 11/17 dos alunos demonstraram essa compreensão, pois produziram comentários que confirmaram a relação com o termo na sua raiz cultural. A fim de ratificar tal informação, explicitam-se as duas produções a seguir:

4.7a - É porque hoje em dia tem muitas coisas cruéis acontecendo e é semelhante ao que vai acontecer no fim dos tempos

5.7a - Sinal dos tempos as pessoas estão se matando e roubando. Final dos tempos é que já acabou, não tem mais nada.

Nesse caso, é possível afirmar que dois terços dos participantes alcançaram a produção de inferência de alto nível, tendo em vista que arrolaram elementos necessários para compor a relação solicitada. Em 6/17 das respostas, não foi possível identificar com clareza o estabelecimento dessa relação. O que se produziu pode ser classificado como generalizações que, em essência, repetem os termos sem expressar a ligação entre eles. Um destaque pode ser

dado a uma das respostas, que, de certa forma, representa uma contingência com a qual os outros participantes também podem se identificar. Assim, para a pergunta acima citada, a resposta dada foi: "17.8a - Não sei porque não estudei".

Sobre tal produção, é possível refletir, principalmente, sobre três pontos:

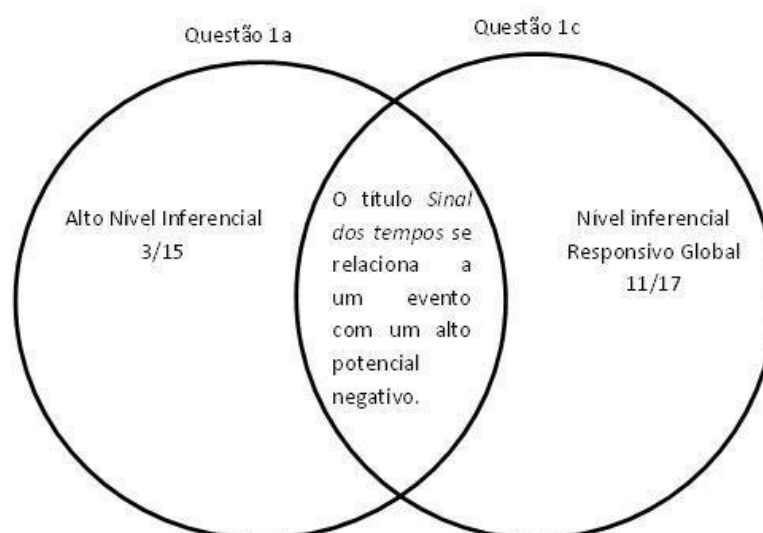
- O participante não considera os saberes que adquiriu desde a infância;
- O participante assume a culpa por não compreender a questão;
- O participante não hesita em sinalizar sua posição.

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão textual, sem ele, esse processo é inconcebível, contudo, no ambiente escolar, o estudante parece não ter consciência de sua relevância na construção do saber, nesse caso, não valoriza os próprios conhecimentos e hesita em considerá-los no contexto escolar, assumindo a culpa por situações que são, em maior parte, favorecidas pela forma como o ensino de leitura e escrita são estruturados. O participante, e por extensão os alunos, por meio do contato frequente com perguntas não reflexivas, ou seja, aquelas que contribuem para uma aprendizagem mecânica, não se concebe autorizado a expor conhecimentos que não foram massificados no ambiente escolar e, ao se deparar com questões que buscam essa postura mais inclusiva, fica desestabilizado. Nesse sentido, alguns podem recorrer a generalizações tais como "1.7a - Uma fala sobre um sinal dos tempos. Já o outro sobre o fim dos tempos.", que maquiavam o fato de ele não ter encontrado as respostas explicitamente no texto. Outra atitude possível é a busca pela empatia do professor ao assumir a culpa pela situação ao afirmar não saber responder, exemplo 17.8a. Nesse caso, o participante denota mais do que uma desistência pela busca da informação explícita no texto, ele também expõe sua sensação de falta de potência frente ao sistema educacional vivenciado, que não o mobiliza ao aprendizado.

Avançando um pouco mais na análise, considera-se interessante citar que os dados desta terceira questão (1c) podem ser relacionados às inferências produzidas em 1a, pois, sendo o título uma síntese precisa do texto cuja função é sua articulação (MENEGASSI ; CHAVES, 2000, p. 28), sua compreensão seria suporte para a análise de outros gatilhos de acesso. Nessa perspectiva, observou-se que 11/17 dos participantes guardavam na memória a ideia em torno da expressão sinal dos tempos, contudo, não conseguiram acioná-la em um momento inicial (questão 1a). Assim, ao se confrontar as inferências produzidas nas questões 1a e 1c, é possível notar a diferença na quantidade de participantes que pinçou o conhecimento sobre a relação descrita no título do miniconto, ou seja, sobre os conhecimentos originados a partir de uma mesma base, a saber, "Sinal dos Tempos":

- Questão 1a: “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3).
- Questão 1c: O título “sinal dos tempos” está associado à expressão popular “final dos tempos”. Que relações de semelhanças existem entre essas expressões? Justifique com algum fato de seu conhecimento. (N4)

Figura 2: Relação entre níveis inferenciais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O esquema aponta que apenas 3/15 inferências foram conduzidas a propor um cenário negativo que considerasse a relação construída entre o título do miniconto e a ideia cristalizada em “final dos tempos”. Sendo que em 11/17 é possível demonstrar que esse mesmo conhecimento estava presente, só não foi acionado mediante o primeiro gatilho de acesso. As diferenças entre ambas as questões, além de representarem níveis inferenciais distintos, é o fato de, em 1c, haver a solicitação explícita da relação entre os elementos expressos, proposta que não ocorre em 1a, cujo conhecimento aqui pontuado precisava ser relacionado a outros a fim de obter a integração. Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009) trazem uma reflexão que representa de maneira bastante alinhada o panorama descrito acima:

Os trabalhos que realizam o cruzamento metacognição-leitura-ensino geralmente afirmam que, para a leitura bem-sucedida, a mera suposição da existência de um conhecimento prévio não é suficiente, quando se tem um quadro de atividades de leitura que não ultrapassa o nível literal, não alcançando assim a interação entre o saber do leitor, a informação textual e as motivações contextuais (Randi et al., 2005).

E, de fato, essa afirmação se confirma nos estudos que realizamos e descrevemos neste artigo. (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA 2009, p. 77)

Sendo, pois, a ativação dos conhecimentos prévios uma estratégia cognitiva, isto é, uma ação realizada de maneira inconsciente, é possível que um estudante apresente dificuldade de organizar seus conhecimentos prévios se, em sala de aula, não é estimulado a interagir com as informações disponíveis. Nesse caso, o presente teste diagnóstico, aplicado em um ambiente em que o estímulo linear de leitura prevalece, sinaliza a relevância de se construir, a partir dos mecanismos disponíveis, meios de romper com os entraves na interação apresentada.

É oportuno aqui retomar o fato de que alguns participantes, a fim de melhor responder às questões do teste, não seguiram a ordem sequencial de perguntas. De acordo com eles, essa ação viabilizou uma melhor compreensão das primeiras questões, pois as leituras seguintes acionaram informações em seu conhecimento prévio, permitindo a coleta de mais referências para responder às perguntas iniciais. Assim, além dos dados aqui elencados, tal fato sinaliza o potencial que os participantes apresentam no processo de construção de conhecimento ao promoverem estratégias metacognitivas em seu processo inferencial.

De maneira positiva, se destaca a produção inferencial em nível responsivo global de mais da metade dos participantes, ratificando o potencial de produção em níveis distintos sem a obediência a um patamar pré-estabelecido, mesmo em um ambiente em que o quadro de leituras possui viés prioritariamente linear.

6.3 SEGUNDO BLOCO: MINICONTO “ONLINE”

Questão 2a - Descreva o problema expresso no texto (N3).

A primeira questão desse segundo bloco despertou um leque de respostas bastante diversas, nesse caso, as classificações escolhidas seguiram a mesma linha difusa e promoveram uma divisão com seis enquadramentos, considerando seus respectivos focos conforme apontado na seção 5.2.1. Assim, de acordo com os enquadramentos feitos, é possível afirmar que:

1. 16/17 - Descreveu o problema expresso no texto
2. 1/17 - Descreveu um problema não expresso no texto

Observou-se que o gatilho de acesso não foi devidamente específico para atingir a interpretação pretendida. Assim, aceitando que o parâmetro em relação ao objetivo da questão

prejudicou o afunilamento do ponto de vista dos participantes, optou-se por não desconsiderar as construções estabelecidas, mas, sim, por esquadrihar os meandros dessa diversidade ancorada na mobilização que o miniconto promoveu entre os participantes. Mesclados ou individualizados, os problemas elencados foram:

- A raiva da mãe por o filho utilizar demasiadamente o computador
- O filho pedir para sair
- A mãe não saber lidar com o filho
- O filho ficar muito tempo no computador
- O filho só querer jogar
- A mãe não deixar o filho sair de casa
- O filho querer ir à casa do amigo
- O filho querer pegar ônibus tarde
- O filho querer ir até a Zona Norte
- O menino querer sair muito tarde de casa
- O texto apresentar trechos ã, ã
- A mãe trocar palavras

O termo *problema*, em sua ampla significação, demonstra ser uma palavra bastante assimilada pelos participantes, de acordo com o Dicionário On-line Michaelis, ele abarca sentidos tais como *situação conflitante, dificuldade, incômodo ou preocupação*. Dentre as respostas produzidas, apenas uma construiu inferência que não descrevesse um conflito pautado no miniconto “Online”, a saber, caso 12.8a: “12.8a - Tem gente que fala que jogo engorda, mas também emagrece.”. Tal resposta é alheia do gatilho de acesso possivelmente em virtude do grau de conexão com o fato narrado, visto que o participante constrói um comentário em que projeta suas próprias experiências a partir da motivação da temática do miniconto.

Considerando que 16/17 respostas foram efetivas no processo de relatar um problema descrito no texto base, é interessante sinalizar que o conteúdo do miniconto está inscrito em um universo de significação bastante próximo dos adolescentes contemporâneos, pois descreve, de maneira geral, uma situação recorrente e compartilhada com a experiência que possuem, o que justifica os casos de afirmações não pautadas nas pistas textuais, conforme apontado abaixo:

Quadro 8: Processos inferenciais

| | QUESTÃO 2a-Descreva o problema expresso no texto (N3) |
|---|---|
| 1 | 1.7a- <u>A mãe dele estava com raiva</u> porque ele só fica no computador |
| 2 | 5.7a- Que o filho só fica nos jogos e a mãe pede para ele sair do jogo. <u>Eles brigam.</u> |
| 3 | 2.7a- Ele não sai da frente do computador, <u>ele não quer fazer nada</u> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em várias colocações (trechos sublinhados), é possível perceber que as inferências produzidas se mesclaram com hipóteses não confirmadas no texto, são, portanto, provavelmente resgatadas da experiência pessoal do participante. A construção desproporcional entre os *inputs* pode ser dita como algo recorrente, demonstrando um alto grau de envolvimento que não foi confrontado com o texto. Nesse caso, essas e outras inconsistências são aqui compreendidas como evidências de um quadro de aprendizagem pautada em estímulos lineares de leitura. Em outras respostas, é também possível perceber que essa relação desproporcional entre os *inputs* pendeu para o lado visual. O participante constrói paráfrases de problemas explícitos na narrativa, aplicando mínimas interferências na formulação de suas respostas:

Quadro 9: Processos inferenciais 2

| | Trechos do miniconto Online | Respostas do participante |
|---|--|--|
| 1 | Não sei + o que fazer, Joana, meu filho ã sai da frente do computador | 13.8a- Que Joana não sabe o que fazer com o filho na frente do computador. |
| 2 | Meu filho ã sai da frente do computador | 17.8a- O filho não sai da frente do computador |
| 3 | Pegar o ônibus até a Zona Norte a essa hora! Claro que ã , né Joana...Mt perigoso! | 7.7a- O problema é que seu filho quer ir a Zona Norte e está muito tarde e é perigoso. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Por fim, reconhece-se a necessidade de proporcionar um cenário em que perguntas reflexivas comprometam o estudante na integração dos conhecimentos, proporcionando que

ele seja instigado a realizar uma análise mais aprofundada da situação descrita na leitura. Vale apontar que nenhuma resposta destacou o problema de a mãe censurar o filho por praticar um comportamento similar ao dela. Observa-se que, neste caso, o gatilho de acesso falhou em promover as instruções necessárias ao encaminhamento de tal compreensão, isto é, não viabilizou o acionamento dessa situação de maneira clara o suficiente para leitores experientes ou inexperientes, sendo, portanto, inviável estabelecer a habilidade de compreensão inferencial de alto nível a partir desse gatilho de acesso.

Questão 2b -A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto. Para você, que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse?

Após a análise das respostas desta questão, foi possível observar que:

1. 10/17 - Construíram respostas de acordo com o solicitado pelo gatilho de acesso
2. 03/17 - Apresentaram soluções para um problema diferente do solicitado
3. 03/17 - Comentaram ou projetaram a atitude da mãe e não apresentaram solução para o problema
4. 1/17 - Projetou, em discurso direto, a fala da mãe, com exposição conflitante de solução para o impasse

O primeiro quadro pode ser positivamente destacado por sinalizar que mais da metade dos participantes (10/17) desenvolveu uma produção inferencial de nível responsivo global alinhada com os caminhos propostos pelo autor. Nota-se que, mesmo envolvidos em um cenário de estímulo linear, o fato de oportunizar o contato com questões que relacionam seus conhecimentos ao texto é algo que já viabiliza seu potencial, pois, sendo a produção de inferências um processo automático, o ensejo ativa uma ação que é realizada cotidianamente, devendo, portanto, ser reforçada a fim de que se aperfeiçoe.

Por outro lado, considerando que cada indivíduo apresenta seu próprio tempo, a análise das demais produções apresenta um contexto de pulverização; nelas, observam-se discursos fixados em polos da informação descrita no enunciado: postura da mãe, apresentação de solução para o problema. Assim, 3/17 inferências parecem não considerar o primeiro período do gatilho de acesso (A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto), entretanto, demonstram a compreensão da ação solicitada (Que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse?), nesse caso, apesar de focados apenas na informação

sobre a solução do impasse, produziram respostas condizentes com o problema que assumiram, no caso, temos:

2.7a- Tirar o computador dele

4.7a- A mãe poderia deixar o filho sem computador para ele desviciar um pouco

17.8a- Ele poderia sair mais da frente do computador

Tais produções convergem, a despeito da diversidade de problemas elencados na questão anterior (2a -Descreva o problema expresso no texto), ao tematizar a mesma ocorrência: da criança passar muito tempo usando o computador. Pode-se dizer que essa situação, sendo a mais evidente dentro do miniconto, configurou o ambiente seguro para análise na perspectiva dos participantes, derivando daí a explicita a recorrência. Para Kleiman (2002, p.41), essa postura, presente em leitores inexperientes, reflete uma rigidez e inflexibilidade na formulação de hipóteses, pois é motivada por uma falta de atenção aos elementos formais que cercam o discurso, bem como de uma dificuldade de analisar o texto de maneira mais global.

No terceiro caso, é possível observar que 3/17 participantes produziram respostas apegadas ao comportamento da mãe. Eles julgam, justificam ou projetam a situação, mas efetivamente não constroem uma solução alternativa para o problema. Temos assim:

12.8a - A mãe do garoto não cuida dele

13.8a - A mãe não foi à casa do Beto por causa da hora que já estava meio tarde

14.8a - Acho que a mãe poderia falar que ele ficou o tempo todo jogando e agora quer sair a essa hora

Acomodadas a uma hipótese, essas produções demonstraram pouco engajamento ao gatilho de acesso, pois desconsideraram parte de sua estrutura. Seria, portanto, recomendado o uso de estratégias metacognitivas a fim de que a validade de se confrontar a perspectiva enquadrada com a intenções descritas no gatilho de acesso, ou demais textos lidos, fosse melhor utilizada. A despeito de tal fato, retoma-se, por fim, que, sendo a questão produzida sob os parâmetros do nível reflexivo global, observa-se que a maior parte das respostas atenderam ao gatilho de acesso ao se constatar a produção inferencial condizente com as expectativas.

Questão 2c -Observe o título do texto e a forma como a mãe escreve. O que você tem a dizer sobre a atitude da mãe em julgar seu filho. Justifique (N4)”

Sob o viés do enquadramento aqui identificado, classificam-se os seguintes cenários:

1. 03/17 julgaram considerando também o título
2. 12/17 julgaram com base no papel social da mãe, desconsiderando o título do miniconto
3. 2/17 julgaram a mãe tendo por base a perspectiva do filho

Retomando a questão da relevância do título, especificamente o do miniconto “On line”, é possível observar que as referências por ele apontadas não foram identificadas de maneira geral nas respostas dos participantes mediante o presente gatilho de acesso. A proposta era mobilizá-los a associarem a reprodução do comportamento da mãe nas ações do filho, ou o inverso. O título insinua que ambos estavam *on-line* e a forma engajada como a mãe escreve, utilizando o chamado internetês, denota sua frequência e imersão nesse ambiente, postura similar por ela criticada.

De acordo com a classificação aqui desenvolvida, no primeiro cenário, 3/17 dos participantes consideram a atitude da mãe frente ao uso da tecnologia e interagiram com essa informação de distintas formas:

6.7a - A mãe não está errada, mas também se ela nem escreve direito, eu acho que não tinha o direito de criticar o filho.

10.8a - Aparentemente a mãe está escrevendo online e eu acho que foi certo ela não deixar o filho sair.

11.8a - O filho dela fica jogando na internet, mas a mãe também só que ela fica nas redes sociais.

Observa-se que, apesar de considerarem os itens descritos no gatilho de acesso, apenas a primeira resposta (6.7a) constrói uma relação explícita de consequência entre os fatos. Os demais exemplos estabelecem relação de acréscimo ou oposição. Tal feito caracteriza uma falha nos conhecimentos prévios no que diz respeito a aspectos linguísticos da comunicação, ressaltados pela baixa integração entre os dados disponíveis. As inferências apontadas no segundo cenário (12/17) apresentam concentração em uma perspectiva que considera o papel social da mãe como cuidadora e atenta, independentemente de estar o tempo todo nas redes sociais, por exemplo:

1.7ª - A mãe estava super certa, pois o filho só fica no pc isso é ruim e vicia, quase tudo que vicia faz mal.

2.7ª - Ela está certa, ele não sai do computador e não é muito bom para a vista

No último cenário, 2/17 também desconsideraram a primeira parte do gatilho de acesso, sua particularidade é sinalizar uma consequência da postura assumida pela mãe na vida do filho. Por exemplo:

5.7a - Que dói muito, você até chora por que te humilha muito.

12.8a - A mãe comprar um celular para o filho

Levando em consideração esses dois últimos dados, pode-se afirmar que 14/17 participantes demonstraram não estar habituados a retornar ao enunciado para rever ou confirmar sua compreensão. Tal fato comprometeu o processo inferencial, pois promoveu desconexão com as intenções do gatilho de acesso, impactando nas respostas dos participantes.

De maneira geral, as informações desencadeadas nessa análise apenas reforçam os aspectos destacados nas questões anteriores: o potencial dos participantes e os pontos que os distanciam de promover a integração de conhecimentos. No caso aqui comentado, tais pontos podem ser identificados na fixação em uma hipótese e no não alinhamento às referências do gatilho de acesso. Esse painel ratifica a presença de um desequilíbrio de uso das informações visuais e não visuais, favorecido, em grande parte, por um estímulo mecânico de leitura.

Por fim, considerando todas as questões aqui comentadas, vale destacar os dados que sinalizaram um alinhamento com um quadro de coerência aqui sinalizado. Assim, a partir das pistas insinuadas pelo autor dos minicontos “Sinal dos tempos” e “Online”, é possível obter a seguinte contabilização sobre as inferências de alto nível desenvolvidas a partir dos respectivos gatilhos de acesso:

Quadro 10: Dados gerais

| | Questões /Nível | Alt o | Glob al |
|---|--|------------------|--------------------|
| 1 | Questão 1 Exercício A “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3) | 3/1 7 | |
| 2 | Questão 1 Exercício A “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3) | 4/1 7 | |
| 3 | Questão 1 Exercício A “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3) | | 11/17 |
| 4 | Questão 2 Exercício A Descreva o problema expresso no texto (N3) | 16/ 17 | |
| 5 | Questão 2 Exercício B A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto. Para você, que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse? (N4) | | 10/17 |
| 6 | Questão 2 Exercício C Observe o título do texto e a forma como a mãe escreve. O que você tem a dizer sobre a atitude da mãe em julgar seu filho. Justifique (N4) | | 3/17 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Frente a um ambiente em que o uso de perguntas não reflexivas é amplamente utilizado, ou seja, um cenário que contribui para uma aprendizagem mecânica, cujo armazenamento de conhecimentos é feito sem reflexão ou relação com conhecimentos prévios presentes, considera-se os dados descritos acima como bastante promissores. Mesmo nas respostas que descreveram baixas integrações entre os *inputs*, foi possível observar os caminhos realizados na busca por coerência e o potencial estruturado na capacidade cognitiva dos participantes em buscar integrar as informações disponíveis.

Os dados referentes às questões de nível responsivo global apontam que mais da metade dos participantes se desenvolve de maneira eficiente a partir de questões que solicitam uma avaliação mais ampla dos textos. No alto nível inferencial, identificou-se uma maior

dificuldade na negociação de sentidos, contudo, em geral, favorecida por questões emocionais e linguístico-textuais. Vale aqui retomar a mobilização que a leitura inicial das perguntas promoveu entre os participantes, sendo, assim, um fator a ser ponderado. Entende-se que, desterritorializados, os alunos deram mostras da imersão em um sistema que os desautoriza na cultura do conhecimento.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que muitos nas turmas diagnosticadas não automatizaram o processo de transformar os grafemas em fonemas, isto é, ainda não são leitores fluentes. Aponta-se que tal situação viabiliza uma sobrecarga na memória de trabalho, reduzindo, pois, os recursos cognitivos necessários para uma compreensão mais ampla do texto. Nesse caso, uma transposição desse estágio inicial é fator essencial para que se possa considerar a leitura fluente que encaminha para as altas inferências.

Apesar desses pontos, o que se observa é o bom desempenho dos participantes quando requisitados a utilizar posturas críticas e integrativas incipientes nos moldes aqui estruturados, sendo necessário apostar em um maior investimento dessa postura a fim de que os desequilíbrios descritos sejam minimizados. Além disso, conforme apontado no capítulo III, as análises aqui enquadradas como inferências não condizentes com os objetivos propostos pelo autor representam uma determinada perspectiva, estabelecidas a partir das informações e objetivos pinçados pelos participantes, nesses termos, representam um processo adequado de integração de informações produzida por sujeitos aprendizes.

Retoma-se que esse processo de integração de informações é sempre realizado a partir dos *inputs* disponíveis, operacionalizado por meio da capacidade humana inata de Integração Conceptual (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA 2009, p. 257). A falta de acesso a qualquer informação (por dificuldade de acesso ou ausência de informação) influencia de maneira direta na compreensão e, conseqüentemente, nas inferências realizadas. Das inúmeras integrações bem-sucedidas realizadas cotidianamente pelo estudante, seria leviano afirmar que ele não sabe realizar inferências apenas por meio de uma avaliação que é perpassada por diferentes mobilizações. Entende-se, portanto, a necessidade de ambientar os estudantes para que se possa, preservada a criatividade e a singularidade, auxiliá-los no processo escolar de esquadrihar os textos em busca de pistas deixadas pelos objetivos pretendidos pelo autor, nesse caso, promovendo o estímulo a uma leitura preditiva.

7 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EM RELAÇÃO À INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Diante dos eventos identificados na produção inferencial dos participantes desta pesquisa, o presente capítulo vem ao encontro da necessidade de estabelecer propostas que intervenham positivamente no aprimoramento do processo inferencial ligados às altas habilidades. A respeito do panorama descrito, várias ações podem ser elencadas. Sem pretensão de esgotá-las, iremos considerar com maior atenção duas medidas.

A primeira está construída em torno da validade de, na escola, se considerar e reestruturar a forma como o conhecimento prévio dos estudantes é tratado. No caso, destacamos dois ângulos, a saber, o do professor, como mediador na construção do conhecimento, e o do aluno, como protagonista no processo de aprendizagem. Diversos pesquisadores, dentre eles Kleiman (2005), Liberato e Fulgêncio (2007), Solé (2012) sinalizam a essencialidade do conhecimento prévio no processo inferencial. Os dados aqui compartilhados ratificam essa informação e apontam, avaliados sob uma perspectiva integracionista, que a desproporção de investimento desse *input*, no caso, excesso ou contenção, articula prejuízos no processo de interpretação textual. Nesse caso, dentro do cenário educacional em que se promoveu o presente teste diagnóstico, o fato de os participantes estarem inseridos em um ambiente em que o estímulo de leitura é prioritariamente linear, promoveu esses casos de produções inferenciais mínimas ou excessivamente conectadas aos textos escolhidos.

Nessa perspectiva, a primeira proposta de intervenção, a partir da consideração do conceito de cognição situada, passa pela validação de uma postura didática voltada para o estímulo das altas capacidades inferenciais, no caso, um exemplo é a produção de questões contextualizadas e orientadas a trabalhar informações sobre a temática dos textos nas atividades propostas, isto é, uma forma de ativação coletiva de conhecimento prévio. Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009) sinalizam sobre essa estratégia:

O estado de coisas do ensino de leitura é questionado em estudos que se propõem verificar o quanto a exploração do conhecimento prévio pode auxiliar nas atividades de compreensão de texto em sala de aula, como, por exemplo, a inserção de atividades de pré-leitura (Ramos, 2001; Fontana e Rossetti, 2007). Entender as bases deste saber, considerando a sua importância para a leitura proficiente de todo e qualquer texto, pode nos ajudar a estimular no aluno um acionamento mais sistematizado e eficiente dos saberes que ele já adquiriu quando se dedicar à leitura de um dado texto, a fim de auferir da sua atividade o máximo de aproveitamento. (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA 2009, p.76)

Nesse caso, conforme apontam Gerhart, Albuquerque e Silva, conceituada como atividades de pré-leitura, esse tipo de produção objetiva, entendendo as nuances entre ver e perceber, convergir os olhares dos aprendizes a um mesmo ponto, fomentando a consciência sobre eles. Assim, focando na postura de levar o leitor a perceber determinadas informações no texto, nos gatilhos de acesso e onde mais for necessário (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA 2009, p 86), acredita-se ser possível maximizar o encontro de distintas relações entre os conhecimentos, no caso, estimulando uma composição de leitura que negocia significado ao esforçar-se por articular igualmente tantos os dados guardados na memória com os disponíveis no texto. Com essa ação, espera-se que os conhecimentos investidos na compreensão do texto sejam semelhantes entre si e, a partir disso, viabilize a integração das informações.

Assim, quando inicialmente se afirma sobre a reestruturação da perspectiva escolar sobre o conhecimento prévio do aluno, se ratifica uma mudança no trato desse saber em sala de aula, isto é, uma reestruturação a fim de que se atue sob o fundamento de que cada ser humano entende e percebe os elementos ao seu redor de maneira única e que, sendo assim, é necessário que a escola trabalhe a favor do desenvolvimento metacognitivo do estudante, para que ele possa mais facilmente perceber diferentes nuances de sentido e intenções construídas nos textos, promovendo que eles possam discuti-las de maneira agentiva.

Em um segundo ângulo e em conjunto com a atividade de pré-leitura discutida acima, sendo inclusive auxiliada por ela, é importante reestruturar a forma como o estudante assimila a validade de seus conhecimentos. Tem-se em mente que os resultados de um ensino mecânico não atingem somente a produção inferencial, mas envolvem a desvalorização do saber que o aluno acumula fora da escola. Em decorrência da promoção maciça de atividades de cópia e colagem, o estudante se acomoda a repetir sistematicamente o conteúdo espaço-temporal dos textos lidos. Nesse caso, é penoso afirmar que é na escola, por meio da cognição situada, que ele aprende a pouco contribuir cognitivamente, pois os conteúdos pedagógicos por ela utilizados dão prioridade a ações em que a atuação da metacognição é pouco requerida (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA 2009, p 88).

Entende-se que os conhecimentos construídos fora da escola nem sempre são conscientes, sistematizados ou, de acordo com um adulto, corretos, mas eles são extremamente válidos no contexto de aprendizado. "Trazer para o jogo" esses saberes é condição para que os alunos tomem consciência do que sabem e o quanto sabem (WEISZ, 1999, p. 68) e, a partir daí, construam um maior número de conexões.

De maneira geral, a ideia é subverter a cultura que veicula o conhecimento como sinônimo de titulação, isto é, que, de maneira hierarquizada, confunde educação com transmissão impositiva de informações. Assim, é fundamental que se oportunize aos alunos expressar e maximizar suas capacidades inferenciais por meio de estímulos sistematizados e valorização dos saberes que trazem consigo. Realizar tal ação é afirmá-los como sujeitos e protagonistas na aprendizagem, é promover que eles não precisam repetir as palavras dos textos, mas, sim, relacionar seus conhecimentos às informações neles contidas, buscando coerência, como o fazem cotidianamente fora do ambiente escolar.

Em segundo lugar, intensificando o processo anterior, considera-se essencial que o processo de aprendizagem seja transversalizado pelos estudos metacognitivistas. É oportuno, assim, traçar breves considerações sobre seus aspectos. Entende-se que, de maneira relativamente recente, a busca por aprimorar a compreensão sobre as habilidades humanas deu substância ao que se convencionou chamar de metacognição. Assim, formulado pela Psicologia Cognitiva, tal conceito compreende, de maneira geral, a capacidade de o indivíduo compreender seu próprio processamento cognitivo (JOU & SPERB, 2006, p.177). Tal conceito, mesmo com sua validade estabelecida por meio de um número crescente de pesquisas empíricas, ainda não está formalmente inserido no currículo escolar tanto de escolas privadas como de escolas públicas. Dar eco a esses estudos colabora com uma prática mais alinhada com a construção de conhecimentos indispensáveis à formação de estudantes mais conscientes e autônomos. Jou e Sperb, estudiosas da área, apontam que:

A metacognição é uma conquista evolutiva do ser humano, em sua constante tarefa de adaptação, que se desenvolve para atender as exigências do ambiente. Utilizando um paradigma darwiniano, poderia dizer -se ainda, que os processos mentais tendem à complexidade e à automação, permitindo atingir novos níveis de desenvolvimento mental (JOU & SPERB, 2006, p. 181).

A metacognição expõe-se como parte do processo de compreensão leitora em qualquer nível inferencial, nesse caso, se afirma como uma ferramenta válida no processo escolar, principalmente frente à necessidade de trabalhar as inferências em distintos níveis. Sobre sua organização, é possível dizer que ela apresenta duas dimensões, a saber: o conhecimento representado pelo reconhecimento que dado sujeito possui sobre suas próprias capacidades cognitivas e o controle/autorregulação na execução de ações de monitoramento, planejamento, verificação, avaliação e elaboração de estratégias (SILVA JÚNIOR *et al*, 2019, p.411).

Ao se espriar, a teoria metacognitivista deu substância a um número considerável de pesquisas determinantes no que concerne à aprendizagem. Para a perspectiva aqui enquadrada, o recorte mais atraente está nos estudos feitos sobre o processo de leitura, isto é, os que se vertem especificamente para a habilidade de monitoramento da compreensão realizada pelo leitor ao mesmo tempo em que lê. Validando sua eficiência, observa-se que, em 1978, Brown (*apud* RIBEIRO, 2003, p.110) já sinalizava a possibilidade de se distinguir entre bons e maus leitores a partir de um olhar metacognitivista, no caso, apresentava-se que sujeitos capazes de distinguir pontos de incompreensão em um texto possuíam uma habilidade leitora melhor estruturada, pois, ao identificarem a dificuldade, promoviam inferências a partir dos dados que já possuíam, interferindo positivamente no processo de compreensão.

Mediante esse dado, é possível destacar que, já naquela época, tais estudos construía pontes para o trabalho com a leitura em sala de aula e, nesse caso, sua bagagem é certamente relevante no cenário contemporâneo. Elencando um exemplo, é possível apontar que o conhecimento empírico metacognitivo relata a correlação entre o hábito de leitura e a metacognição, isto é, um indivíduo frequente na leitura possui uma capacidade maior de avaliar sua própria compreensão e de utilizar a estratégia mais adequada para a situação. Nesse sentido, validando o papel estandarte da leitura. Essa e outras afirmações ratificam o fato de que esses estudos essa oferecem importantes ferramentas pedagógicas no processo de promoção das altas inferências, por meio, também, do uso de diferentes estratégias que, no caso, são entendidas como “planos flexíveis que podem ser adaptados a situações diferentes, variando de acordo com a complexidade do texto” (MARINI; JOLY, 2008, p. 507).

Dentre as definições a respeito desse recurso, Bolívar parece apontar a mais abrangente quando delimita o conceito de “estratégias metacognitivas”:

As estratégias metacognitivas de leitura são um conjunto de ações, técnicas e recursos que podem ser usados antes, durante e após a leitura, com o objetivo de promover a compreensão do texto, indicando ao aluno a direção e a autorregulação da própria aprendizagem (BOLIVAR *apud* MARINI; JOLY, 2008, p. 507)

Nesse caso, essas estratégias se configuram em ações práticas - tais como análise global do texto, ativação dos conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, entre outros- que têm sua eficácia comprovada mediante os estudos citados (MARINI; JOLY, 2008, p.507). De posse desse conhecimento, um professor pode organizar seu plano de aula de forma a contemplar e valorizar diferentes fases de análise textual, sistematizando um processo e auxiliando seus educandos a integralizar as ações necessárias.

Tais ponderações ratificam o caráter imprescindível do conceito aqui descrito, tem-se em vista que, citadas essas poucas conclusões pinçadas do contexto crescente de trabalhos empíricos, um planejamento pautado nessas diretrizes viabilizaria maiores chances de ampliar a competência leitora de seus alunos. Contudo, destaca-se que os estudos metacognitivistas ainda são pouco difundidos entre os que estão na linha de frente da educação brasileira. Na literatura, há muitas indicações de sua validade, mas, ainda, nenhum encaminhamento para sua inserção no currículo escolar. Em meio a essas discussões e ao encontro do que se defende nesta dissertação, é relevante também dizer que as intervenções metacognitivas são ainda mais eficazes para a melhora da compreensão quando combinadas em intervenções focadas no monitoramento e na produção de inferência (SPINILLO, 2015, p. 187).

Por fim, entendendo que a capacidade de compreender textos pode e deve ser desenvolvida em sala de aula, ratifica-se a crença no uso didático das estratégias e propostas aqui apontadas e de outras também validadas. Acredita-se que tal ação promoveria vantagens pedagógicas substanciais, principalmente por representarem ações bastante específicas para o trabalho em sala de aula. Além disso, tendo em vista sua difícil resolução, outro ponto pode ser considerado muito atrativo para o contexto escolar a respeito dos estudos em metacognição: ao conferir certo controle no desempenho das tarefas, o conhecimento metacognitivo auxilia no envolvimento do aluno, pois confere a ele a possibilidade de gerenciar suas capacidades, promovendo, assim, um papel ativo e construtivo do próprio saber (RIBEIRO, 2003, p. 115).

Tem-se em vista que o agrupamento de um maior número de conhecimentos validados pode auxiliar a escola a se tornar mais eficaz no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula e, considerando que os mecanismos aqui descritos não esgotam o rol de caminhos possíveis, conclui-se essa breve incursão sobre a proposta de intervenção didática. Vale reiterar que na linha de frente do pensamento aqui descrito está a necessidade de contribuir com a autonomia do estudante, tanto no processo de valorizar seus conhecimentos, como nas ações que empoderam sua autonomia na forma como aprendem.

7.1 ATIVIDADE PROPOSTA

Levando em consideração os apontamentos estruturados, abaixo apresentamos uma proposta de atividade pautada a partir do conceito de leitura integrativa. Confirmamos o uso do gênero miniconto como ferramenta expressiva no trabalho com inferência pelos motivos já citados e, pensando na relevância das atividades de pré-leitura e das estratégias

metacognitivas, pautamos a nossa sugestão de trabalho interpretativo em três etapas. O objetivo é estimular formulação de hipóteses e seleção de informações a fim de que diferentes perspectivas sobre o texto sejam exploradas.

ATIVIDADE

PRIMEIRO MOMENTO

Leia

SINAL DOS TEMPOS

Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho.

Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se.

Hoje tem uma bala no meio do caminho.

No meio do caminho tem uma bala.

Tem uma bala no meio do ca...

(CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)

O miniconto exposto acima se utiliza de vários recursos para construir o sentido pretendido pelo autor. Nesse caso, para sua compreensão, bem como de qualquer texto, é necessário um olhar atento para pontos que trazem referenciais importantes de significação. Um deles é certamente o título que, de maneira geral, sugere sentidos e faz vínculos com outras informações relevantes para o autor.

Releia o título do miniconto exposto acima e observe a relação que ele mantém com seu corpo. Para isso, busque no texto expressões que:

- 1- Estão associadas à palavra "sinal"
- 2- Estão relacionadas à palavra "tempos"
- 3- Ainda sobre o título "Sinal dos tempos". Você já ouviu alguma expressão parecida ligada ao ambiente religioso? Qual?
- 4- O que essa expressão significa? Podemos considerar que ela sinaliza um evento negativo ou positivo? Desenvolva seu ponto de vista
- 5- De que forma é possível relacionar essa expressão ao título do miniconto "Sinal dos tempos"? Que impactos essa conexão causa no poema? Justifique

6- Você já ouviu pessoas mais velhas compararem suas experiências do passado com as do presente começando com frases semelhantes a “ No meu tempo....” ou “Antigamente...”? O que elas costumam dizer? Essas comparações buscam, em geral, acrescentar uma perspectiva positiva ou negativa em relação ao tempo presente? Como podemos relacionar esses comentários ao miniconto “ Sinal dos tempos”?

7- A compreensão textual está bastante relacionada ao gênero a que o texto pertence. O gênero miniconto é caracterizado por ser bastante conciso. Ele convida enfaticamente o leitor a preencher suas brechas a partir dos conceitos e das experiências que possui. O que mais você recorda sobre as características desse gênero?

8-Você sabia que algumas palavras podem apresentar mais de um sentido? Esse fenômeno pode ser nomeado de diferentes formas, tais como: polissemia (uma palavra com mais de um significado, por exemplo, as que apresentam um sentido literal e um figurado) ou a homonímia (duas ou mais palavras que têm a mesma pronúncia e/ou a mesma grafia, mas significados diferentes). Escreva abaixo algumas frases em que você possa exemplificar o uso de algumas dessas palavras de maneira contextualizada, isto é, em que seja possível o leitor reconhecer o sentido pretendido por você.

SEGUNDO MOMENTO

Releia o miniconto abaixo

SINAL DOS TEMPOS

Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho.

Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se.

Hoje tem uma bala no meio do caminho.

No meio do caminho tem uma bala.

Tem uma bala no meio do ca...

(CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)

- 1- A intertextualidade é a relação que se estabelece entre dois textos quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou mesmo forma e conteúdo. O poema abaixo, escrito por Carlos Drummond, é bastante referenciado na literatura. Leia-o:

No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

(Carlos Drummond de Andrade, Revista Antropofagia, 1928)

Uma das interpretações desse poema traz as pedras como obstáculos que se apresentam na vida do eu lírico. Discuta a possibilidade de se afirmar que o miniconto “Sinal dos tempos” faz referência ao poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond. Busque evidências.

2- Releia “No meio do caminho tem uma bala.

Tem uma bala no meio do ca...”

Nesse trecho, qual palavra pode apresentar mais de um significado? Quais são eles? Indique aquele que melhor se encaixaria no miniconto “Sinais dos tempos”?

3- Justifique sua escolha na questão anterior.

4- No final do miniconto, uma palavra não foi escrita de maneira completa. “Tem uma bala no meio do ca...” Dado o contexto, qual seria o motivo?

TERCEIRO MOMENTO

1- Chamamos de “arte socialmente engajada” aquelas produções que buscam refletir a realidade social e histórica do tempo em que é produzida, refletindo sua cultura e complexidade. Você lembra de ter lido textos que tematizam situações socialmente conflituosas ou que questionam e criticam eventos contemporâneos? O que você pensa sobre a validade desses textos? Justifique.

- 2- De maneira mais ampla, qual temática o miniconto “Sinal dos tempos” aborda e qual poderia ser a intenção dos autores ao tratá-la?
- 3- Você conhece casos, ou já ouviu relatos, de pessoas que experimentaram situações semelhantes às apresentadas no miniconto “Sinal dos tempos” ? Comente.
- 4- A situação descrita como “Sinal dos tempos” é percebida e/ou vivenciada da mesma forma entre pessoas dos diferentes segmentos da sociedade? Justifique
- 5- No miniconto lido, os autores comparam o tempo passado ao tempo presente. Que outras situações sociais, econômicas ou culturais contribuem para sustentar uma perspectiva negativa do presente em relação ao passado ?
- 6- Que fatores sociais, econômicos ou culturais contribuem para construir uma perspectiva positiva do presente em relação ao passado?
- 7- Você considera que houve uma mudança na sua compreensão do miniconto " Sinal dos tempos" entre o momento inicial de leitura e o agora? Se sim, quais foram e o que teria causado essa mudança?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os obstáculos enfrentados pelo sistema educacional, principalmente o da rede pública. Entretanto, parece haver um consenso, exposto tanto por dados de avaliações interna e externas, como por resultados de diferentes pesquisas, sobre a necessidade de se elevar o desempenho escolar em leitura. A experiência posta pela produção e análise na presente dissertação reafirma dois pontos importantes nesse processo: a insuficiência de práticas sistematizadas de estímulo à compreensão leitora e a permanência de uma relação mecânica com o ato de ler.

No ambiente escolar, as afirmações de estudantes e professores sinalizam que ler com proficiência é relevante na vida de qualquer indivíduo, entretanto, na prática, não há sinais claros sobre sua promoção, tanto que o ensino de leitura é, de maneira geral, uma ação inexistente. Um aluno alfabetizado é logo compreendido como leitor, isto é, confunde-se uma ação mecânica com outra bem mais complexa, conforme relatado no capítulo III. Além disso, a leitura é muitas vezes recebida de maneira negativa, assimilada como uma digressão ou embromação nas aulas de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003, p. 30). Ampliando tal pensamento, Rojo (2004) afirma que a:

A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. Isso, se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos (ROJO, 2004, p. 01)

Assim, o senso comum aponta a importância da leitura, contudo, a assimila como algo que não precisa ser ensinado de maneira sistematizada. Nesse caso, ela acaba por se limitar a ações de repetição de conteúdos nos ditos exercícios de cópia e colagem. As consequências são diversas, pois a compreensão leitora integra um vasto e amplo papel na formação do sujeito. Para a produção de altas inferências, um dos seus principais benefícios é a ampliação dos conhecimentos prévios e, conforme dito anteriormente, a integração das informações só ocorre a partir do vínculo com uma representação que o leitor já possui. No caso, quanto maior

o conhecimento do leitor, maior será sua capacidade de compreensão sobre o texto. Vale lembrar que nesse processo entram em jogo diferentes níveis de conhecimento, a saber, linguístico, textual, conhecimento de mundo entre outros (KLEIMAN, 2005). Mediante tal pensamento, entende-se que as produções inferenciais aqui apresentadas representam as diferentes perspectivas, formas e profundidade que os conhecimentos prévios dos participantes delinearão em contato com os textos propostos, em um processo de construção e reconstrução de sentido.

Tendo em mente o contexto de ensino e aprendizagem descrito no capítulo II, esta pesquisa pôs em destaque pensamentos formulados na ação de compreender os caminhos que auxiliaram ou prejudicaram a produção inferencial de alto nível e nível responsivo global dos participantes. Nesse caso, é importante sinalizar que, a partir do que postula Applegate, A.; Quinn, K. & Applegate, M. (2002), todos os níveis de inferência se fizeram presentes na análise. Foi possível ainda identificar que, entre as séries trabalhadas, não houve diferença substancial no que diz respeito aos níveis de compreensão inferencial, ratificando o pouco contato com questões reflexivas no ambiente citado.

De maneira restrita, entendendo que todo texto, mesmo tendo seu sentido reconstruído a cada leitura, apresenta uma demarcação de sentidos possíveis (FERREIRA; DIAS, 2004, p.439), sinaliza-se que, nas respostas voltadas às perguntas de alto nível inferencial, observou-se a prevalência do distanciamento dos objetivos propostos pelos autores dos minicontos. Em relação às questões de nível responsivo global, mais da metade das respostas engendraram perspectivas engajadas às que os autores se propuseram a despertar. Tal situação reforçou a ideia de que não há patamares entre os diferentes níveis inferenciais e apontou a necessidade de, em ocasião vindoura, refletir sobre os motivos que levaram os alunos a apresentar melhor desempenho no nível responsivo global em detrimento ao alto nível inferencial.

De maneira geral, o contexto analisado expõe que, mesmo imersos em um ambiente de baixo estímulo reflexivo, os participantes obtiveram êxito ao transpor a ação que já praticam em seu cotidiano para o cenário escolar, principalmente no que diz respeito às inferências de nível responsivo global. Entende-se que tal fato ratifica a ideia de que a mente humana aprende sempre por meio de um mesmo padrão (GERHARDT, 2010, p. 257). Faz-se importante indicar que, sob nosso ponto de vista, as respostas sinalizadas aqui como “distanciadas” articulam inferências legítimas, contudo, são assim taxadas, pois se estruturam fora das margens estabelecidas nas intenções do autor. Defende-se que elas representam não erros, mas

produções inferenciais voltadas para a construção de coerência a partir da negociação de sentido entre as informações que os participantes possuíam. No caso, condizentes com os objetivos que formularam para si.

Considera-se, por fim, que um cenário favorável à potencialização da produção inferencial de alto nível na sala de aula, inicia-se a partir da reestruturação do vínculo escolar com o aluno e com a leitura. No limiar desse percurso, encontra-se a habilidade inferencial que o estudante já dispõe como elemento intrínseco à constituição humana. Cabe, pois, à escola remodelar o caminho, muitas vezes inconscientemente traçado, que impõe aos estudantes uma relação viciada com o ato de ler e com a própria identidade de serem protagonistas no ambiente escolar.

A parte escrita deste trabalho se encerra inaugurando uma caminhada mais extensa cujo diferencial se estabelece mediante o acompanhamento de uma nova forma de entender e olhar a produção inferencial. Tal perspectiva é justamente o que se pode dizer sobre a contribuição desta pesquisa: ela reafirma pontos de vista que reorganizam novos paradigmas sobre a leitura e sobre a inferência, aqui conceptualizados como processos integrativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APPLEGATE, Anthony; QUINN, Kathleen & APPLEGATE, Mary. Levels of thinking required y comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, 56 n°2 174-80 out., 2002.

AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gênero, agência e escrita**. Cortez, 2° ed., 2011.

BRASIL, IBGE. **Censo 2010**. [2010]. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 12 mai 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf Acesso em 23 mar 2019.

BRASIL, OCDE. **Relatórios econômicos OCDE**. [2018]. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf> Acesso em 17 abr 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 174 p. 1, 1998.

BOTELHO, Patrícia Ferreira. Aspectos da leitura em livros didáticos de língua portuguesa: conhecimento prévio, ensino e metacognição. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CHAFFE & SPALDING, et al. **Minicontos e Muito Menos**. Brasil, CASA VERDE, 2009. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Minicontos_e_Muito_Menos/EJ9VAwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O título: Uma unidade subjetiva (caracterização e aprendizagem). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 13, 1989.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA** - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez/ Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 2. impr.; ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004

FIORI, Adriana. Modelos Teóricos de Leitura e sua Construção para o Ensino/Aprendizagem. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 137-166, 2003.

FREIRE, Paulo et al. **A importância do ato de ler**. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, v. 14 n. 2, p. 74-91, 2009. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/102> Acesso em 25 abr 2019.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de educação**, v. 15, n. 44, p. 247-263, 2010.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre. Vol. 19, n. 2 (2006), p. 177-185, 2006.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. São Paulo: Produção Editorial, 2005.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas do professor. **Revista UNIMAR** 17(1): 85-94, 1995.

MENEGASSI, Renilson José. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 83-101, 1999.

MENEGASSI, Renilson José; CHAVES, Maria Izabel Afonso. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 27-44, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos lingüísticos. **Scripta**, v. 8, n. 14, p. 159-171, 2004.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ** 2017, v. 3, 2017.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. INAF Brasil 2018: resultados preliminares. [2018]. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf
Acesso em: 21 abr 2019.

MORATO, Edwiges Maria. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 4, p. 93-113, 2010.

NASCIMENTO, Celina Aparecida G de Souza. CARNEIRO, Laís Moretti. BONFIM, Thiago José Bot. Práticas identitárias de professores e alunos da Unidade Educacional de Internação-MS (UNEI): (des)construindo identidade(s). **Revista Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1249/798> Acesso em 19 mar 2019.

PAULA, Giovana Romero; BEBER, Bárbara Costa; BAGGIO, Sandra Boschi e PETRY, Tiago. Neuropsicologia da aprendizagem. **Rev. psicopedag.** 2006, vol.23, n.72, p. 224-231. ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300006&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em 21 abr 2019.

PRÓ-LIVRO, Plataforma. **Retratos da Leitura no Brasil**. [2020]. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educ. Soc.** vol.18, n.60, p.144-158, 1997. ISSN 0101-7330. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=html&lang=pt> Acesso em: 14 abr 2019.

RODRIGUES, Elizete et al. O poder atômico do miniconto: análise de narrativas ultracurtas divulgadas em concursos literários na Internet. **Revista Letras Raras**, v. 2, n. 1, p. 73-92, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

SCACHETTI, A. L.; PASCOAL, R. & FERREIRA, A. R. **Pisa: Brasil estaciona em Ciências e Leitura e cai em Matemática.** [2016]. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3393/resultado-pisa-2015-ciencias-leitura-matematica?gclid=Cj0KCQjwtMvlBRDmARIsAEoQ8zQfCB0aQ-V3pxcx9IbO_1c_5yE3w-zuy8PN4yaORhNuSu7vUQW6Y2YaAsfFEALw_wcB Acesso em 14 abr 2019.

SERRES, Michel. **Polegarzinha** – Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA JÚNIOR, Renê Marcelino da, et al. Compreensão de textos e metacognição: o papel do monitoramento da leitura. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem-Estar-RECH**, v. 5, n. Jul-Dez, p. 406-425, 2019.

SINHA, Chris. Situated Selves: learning to be a learner. Em: BLISS Joan; SÁLJÕ, Roger; LIGHT, Paul (Orgs.). **Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning.** Oxford: Pergamon, p. 32-48, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 18ª edição, São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. (Orgs.), **Compreensão de textos: processos e modelos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p.171-198, 2015.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático.** Tese de Doutorado (Tese de Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, D. S. O Plano Inferencial em Atividades Escolares de Leitura: Livro Didático, Cognição e Ensino. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.** ISSN 2237-759X, v. 25, 2012.

VEIGA, Feliciano Henriques *et al.* Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho acadêmico – sua importância na formação de professores. **Revista portuguesa de pedagogia**, p. 31-47, 2012

VIEIRA, Miguel Heitor Braga. Origens do miniconto brasileiro contemporâneo. **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 28, p. 66-80, 2015.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

ANEXO

Teste diagnóstico

ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR AMÉRICO DOS SANTOS

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

TESTE DIAGNÓSTICO

1. Leia atentamente o miniconto abaixo e responda o que se pede:

SINAL DOS TEMPOS

Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho.

Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se.

Hoje tem uma bala no meio do caminho.

No meio do caminho tem uma bala.

Tem uma bala no meio do ca...

(CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)

- a) “No meio do caminho tem uma bala, tem uma bala no meio do ca...”. Considerando os versos destacados, qual o possível desfecho para a situação descrita no trecho grifado? (N3)
- b) Tomando por base sua resposta na questão anterior, qual a causa dessa situação? (N3)
- c) O título “sinal dos tempos” está associado à expressão popular “final dos tempos”. Que relações de semelhanças existem entre essas expressões? Justifique com algum fato de seu conhecimento. (N4)

2. Leia atentamente o miniconto abaixo e responda o que se pede:

ONLINE

Não sei + o que fazer, Joana, meu filho ã sai da frente do computador, vive nesses jogos de lutinha, de tiro, de... É ele, só um pokinho.

Vê se eu posso, veio todo arrumado pedindo pra ir na casa do Beto. Imagina, pegar ônibus até a Zona Norte a essa hora! Claro que ã, né, Joana... Mt perigoso! (CHAFFE & SPALDING, 2009, p.45)

- a) Descreva o problema expresso no texto (N3)
- b) A mãe não permitiu que o filho fosse à casa do Beto. Para você, que outras soluções a mãe ou o filho poderiam apresentar para solucionar o impasse? (N4)
- c) Observe o título do texto e a forma como a mãe escreve. O que você tem a dizer sobre a atitude da mãe em julgar seu filho. Justifique (N4)