

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

BRENDOM DA CUNHA LUSSANI

**DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA COM FOCO NA ESTRATÉGIA DE
INFERÊNCIA NO ANO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

BRENDOM DA CUNHA LUSSANI

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA COM FOCO NA
ESTRATÉGIA DE INFERÊNCIA NO ANO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre
2021

Ficha Catalográfica

L972d Lussani, Brendom da Cunha

Desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de inferência no ano final do ensino fundamental / Brendom da Cunha Lussani. – 2021.

153f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

1. Compreensão leitora. 2. Estratégia de leitura. 3. Inferência. 4. Ensino. I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Título.

BRENDOM DA CUNHA LUSSANI

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA COM FOCO NA
ESTRATÉGIA DE INFERÊNCIA NO ANO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck – UNIVATES

Profa. Dra. Clarice Beatriz da Costa Sohngen – PUCRS

Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira – PUCRS

Porto Alegre
2021

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é a realização de um desejo de seguir estudando e, principalmente, de poder contribuir com a educação pública. Aos que estiveram próximos de mim nestes últimos dois anos, ficam os meus sinceros agradecimentos, em especial:

Ao meu namorado, Cleimar, obrigado por ser meu suporte nos momentos difíceis e acreditar em mim quando eu já estava cansado. Tu foste o meu porto seguro, inúmeras vezes. Essa dissertação não existiria se tu não tivesses sonhado o meu sonho, comigo.

À família que adquiri nos últimos anos – os dos Santos – e que sentiram minha ausência aos domingos de comunhão, mas entenderam e aceitaram. Obrigado!

À professora Vera Wanmmacher Pereira, pela orientação atenta, cuidadosa, sábia e acolhedora. Aprendi muito contigo nestes dois anos e desejo continuar a aprender e investigar do teu lado.

Aos colegas de Mestrado: obrigado por revigorarem e ajudarem a ampliar minhas visões da Linguística, da pesquisa, do mundo.

Aos professores do PPGL: muito obrigado! Quão feliz eu fui aprendendo e debatendo com vocês.

Aos profissionais do PPGL e PUCRS por, também, contribuírem para essa etapa.

À CAPES¹ pela concessão da bolsa de Mestrado e a possibilidade de continuar estudando e investigando.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Os dados da proficiência leitora nacional, a partir da avaliação do PISA 2018 e SAEB 2017, indicam que a leitura dos alunos brasileiros é limitada no que tange à compreensão dos textos que leem. Um dos motivos pelos quais os alunos encontram dificuldades no que leem é a geração de inferências. Diferentes autores (GOODMAN, 1973; WARREN; NICHOLAS; TRABASSO, 1979; VAN DIJK, 1980; KINTSCH; VAN DIJK, 1983; MARCUSCHI, 1985; GIASSON, 2000; DELL'ISOLA, 2001; ABARCA; RICO, 2003; MARCUSCHI, 2008) já enfatizaram que há uma relação entre a compreensão leitora e o uso da estratégia de leitura de inferências, sendo que esta é tida como um dos principais agentes do entendimento global de um texto escrito. Para tanto, a partir dos dados do PISA 2018, quanto à leitura nacional, e SAEB 2017, no cenário nacional, propõe-se a análise da leitura de um grupo de alunos do 9º ano, de uma escola do interior do Rio Grande do Sul. A partir da análise dos dados, em especial dos que mostram a proficiência leitora do 9º ano, é organizado um roteiro de leitura no qual a geração de inferência é privilegiada. O roteiro de leitura é um protótipo que pode ser usado pelos professores de Língua Portuguesa para oferecer subsídios para que o aluno gere inferência e atinja a compreensão do que lê. Tendo sido organizado a partir de perguntas, prevê seis etapas, todas fundamentadas nas bases da Psicolinguística que norteiam esta investigação, bem como aprovado por um grupo de especialistas em Psicolinguística e professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Estratégia de leitura. Inferência. Ensino.

ABSTRACT

The data of the national reading proficiency, from the evaluation of PISA 2018 and SAEB 2017, indicate that the reading of Brazilian students is limited in terms of understanding the texts they read. One of the reasons students encounter difficulties in what they read is the generation of inferences. Different authors (GOODMAN, 1973; WARREN; NICHOLAS; TRABASSO, 1979; VAN DIJK, 1980; KINTSCH; VAN DIJK, 1983; MARCUSCHI, 1985; GIASSON, 2000; DELL'ISOLA, 2001; ABARCA; RICO (2003); MARCUSCHI, 2008) have already emphasized that there is a relationship between reading comprehension and the use of the inference reading strategy, and this is considered one of the main agents of the global understanding of a written text. Therefore, from the data of PISA 2018, as well as the national reading, and SAEB 2017, in the national scenario, it is proposed to analyze the reading of a group of students of the 9th grade, from a school in the interior of Rio Grande do Sul. From the analysis of the data, especially those that show the reader proficiency of the 9th grade, a reading script is organized which the generation of inference is privileged. The reading script is a prototype that can be used by Portuguese language teachers to offer subsidies for the student to generate inference and achieve the understanding of what he reads. Having been organized from questions, provides for six stages, all based on the bases of Psycholinguistics that guide this research, as well as approved by a group of specialists in Psycholinguistics and Portuguese language teachers.

Keywords: Reading comprehension. Reading strategy. Inference. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Modelo de interação entre as variáveis com finalidade da compreensão textual.....	21
Figura 2 - Esquema do uso dos processos de leitura	24
Figura 3 - Esquema de inferência	35
Figura 4 - Categorização das inferências	38
Figura 5 - Categorização das inferências segundo Cunningham (1987).....	39
Figura 6 - Paradigma inferencial	42
Figura 7 - Relação entre as variáveis leitor, texto e contexto	43
Figura 8 - Categorias de inferência segundo Cunningham (1987)	46
Figura 9 - Média das unidades federativas em leitura na Prova Brasil (2018)	65
Figura 10 - Alunos previstos e presentes no SAEB 2017	66
Figura 11 - Níveis de leitura no Brasil, segundo a Prova Brasil.....	66
Figura 12 - Desempenhos estaduais ao nível da leitura	68
Figura 13 - Proficiência leitura região norte.....	69
Figura 14 - Proficiência leitura região nordeste	70
Figura 15 - Proficiência leitura região centro-oeste	70
Figura 16 - Proficiência leitura região sudeste	71
Figura 17 - Proficiência leitura região sul	71
Figura 18 - Competências em leitura da escola participante em 2017	72
Figura 19 - Desempenho da escola analisada em contraste com o desempenho estadual e nacional	75
Figura 20 - Desempenho da escola participante em 2015	76
Figura 21 - Texto sem título.....	94

Quadros

Quadro 1 - Processos de leitura.....	23
Quadro 2 - Tipos de inferências	40
Quadro 3 - Estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura.....	44
Quadro 4 - Descrição por nível de proficiência em Leitura e percentuais do Brasil e OCDE	54
Quadro 5 - Nível de proficiência leitora na Prova Brasil	73
Quadro 6 - Primeira parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino.....	101
Quadro 7 - Segunda parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino.....	103

Quadro 8 - Terceira parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino	104
Quadro 9 - Quarta parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino	106
Quadro 10 - Quinta parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino.....	107
Quadro 11 - Perguntas inferenciais sobre o texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino	109
Quadro 12 - Primeiro fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus.....	116
Quadro 13 - Segundo fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus.....	118
Quadro 14 - Terceiro fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus	120
Quadro 15 - Questões inferenciais sobre o fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Média da proficiência leitora nacional de 2000 a 2018.....	53
Tabela 2 - Ranking de acordo com a proficiência leitora nacional e países da OCDE	60
Tabela 3 - Médias nacionais do PISA dos anos de 2015 e 2018	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 COMPREENSÃO LEITORA	16
2.1 Processamento da leitura: <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i>	18
2.2 Os papéis na compreensão leitora	20
2.3 Compreensão leitora e interação	20
2.3.1 Relação entre as variáveis	22
2.3.1.1 Leitor	22
2.3.1.2 Texto e Contexto	24
2.4 Teoria dos Esquemas (TE) e a compreensão textual.....	26
3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA, COM FOCO NA INFERÊNCIA	30
4 CONTEXTOS DE LEITURA	49
4.1 Programa de Avaliação Internacional de Estudantes - PISA.....	49
4.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.....	64
4.3 PISA e SAEB: aproximações possíveis.....	78
5 METODOLOGIA	81
5.1 Desenho	81
5.2 Questões de pesquisa.....	82
5.3 Dos participantes.....	83
5.4 Da coleta de dados.....	83
5.5 Da análise de dados dos juízes.....	85
5.6 Da escolha dos textos para a proposta de intervenção.....	87
5.7 Das propostas de intervenção na perspectiva da Psicolinguística	87
6 PROPOSTAS DE LEITURA GERANDO INFERÊNCIA EM TEXTO COM PREDOMINÂNCIA NARRATIVA	91
6.1 Proposta para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em texto simples ou texto principal	91
6.1.1 Antes da leitura.....	91
6.1.2 Durante a leitura.....	95
6.1.3 Leitura individual e silenciosa	98

6.1.4 Depois da leitura.....	99
6.1.5 Releitura guiada pelo professor.....	100
6.1.6 Roteiro de perguntas inferenciais.....	108
6.2 Proposta para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em leitura complementar ou intertexto.....	113
6.2.1 Antes da leitura.....	114
6.2.2 Durante a leitura individual e silenciosa	115
6.2.3 Leitura individual e silenciosa	115
6.2.4 Depois da leitura.....	115
6.2.5 Releitura guiada pelo professor.....	116
6.2.6 Roteiro de perguntas inferenciais de conexão da leitura complementar ao texto principal	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
8 REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A - Manual das Propostas para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em texto simples ou texto principal e em leitura complementar ou intertexto	141

1 INTRODUÇÃO

Ler não é natural ao homem, é preciso um processo de aprendizado, treino, ao contrário da fala que se dá pela aquisição. Adquire-se a fala, não se ensina ao outro. Logo, numa sociedade grafocêntrica, o domínio do código linguístico padrão de comunicação tem sido um instrumento de grande valor e necessidade, pois é através dele que podemos manifestar o nosso pensamento.

Mas foi com a modernização das primeiras vilas, elevadas ao *status* de centros urbanos, que a necessidade de ler foi reconhecida. Agora, com placas nomeando ruas e o comércio em larga expansão, por exemplo, ler se torna um recurso indispensável para todos. Silva (1996, p. 64) lembra que “a leitura passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita”. Ademais, a leitura possibilita ao homem consumir produtos culturais que exigem um leitor (SILVA, 1996).

Sobre o acesso ao mundo letrado, toma-se a passagem do célebre livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, publicado em 1938. Numa das evidências da necessidade da leitura, em todos os âmbitos, um dos filhos do personagem Fabiano, numa autointerrogação, se questiona sobre as palavras “*Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos*” (RAMOS, 1938, p. 45). Esse fragmento permite algumas análises, porém, limitemo-nos aos processos de leitura que aqui estão, ou a sua falta. Nota-se que o filho de Fabiano não sabe ler, não aprendera, tão pouco fora ensinado a decodificar o código gráfico no letreiro que promove tal indagação. De forma inocente e sem fundamentos, cogita que as palavras são armazenadas, de modo pronto, na memória. Sem o domínio da conversão linguística escrita, os filhos se veem à margem da sociedade, uma vez que não conseguem interagir, ao menos, por meio da leitura.

Essa passagem auxilia a ilustrar a necessidade de aprender a ler para poder participar da vida em sociedade por meio da escrita. A leitura é um bem cultural de qualquer língua, pois se preserva ao longo das gerações e garante uma identidade social e cultural daquele que a adquire. Ler é, assim, uma das maiores heranças

culturais imateriais que o homem já criou, uma vez que é por meio dela que é possível voltar ao passado, eternizar o presente e projetar o futuro. Silva (1989) assevera que “ler é um ato de afirmação – e de defesa – da liberdade individual e de participação da sociedade”.

O ensino da leitura visa à produção de sentido. Ler é uma atividade ativa e visa à compreensão do lido, ressalta-se, ainda, que a leitura é um conjunto de habilidades e processos. E no que tange às habilidades, indica-se a capacidade de decodificar sinais gráficos socialmente aceitos e significá-los em uma palavra que comporta um valor semântico. Ainda, é possível dizer que nas habilidades está a *literacia* - termo que carrega consigo a ideia da leitura e escrita inseridas nas práticas sociais. No campo dos processos, frisa-se que a compreensão de um texto, por parte do leitor, é a soma de diferentes processos cognitivos simultâneos. Ao deparar-se com um texto, o leitor opera processos em diferentes níveis, tais como no nível fonológico, sintático, semântico e pragmático. Esses processos unem-se num esforço mútuo com os conhecimentos prévios do leitor a fim de que a interação de todos os processos dê conta de significar o texto em leitura. Logo, “a leitura não é uma atividade de mera decodificação, em que o leitor aprende, compreende e interpreta a ‘mensagem’ do autor, mas é processo constitutivo do texto” (SOARES, 2001, p. 8). Soares (2008) realça que é na interação entre autor/leitor que o texto é produzido, sendo fundamental para sua existência, uma vez que, antes da leitura, o texto não preexistia.

Para esta dissertação, à luz da Psicolinguística, adota-se a visão de que ler é compreender. Ou como definido por Kleiman “uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explica tudo o que seria possível” (KLEIMAN, 1989, p. 27). Kleiman (1996) também apresenta uma definição do que é ler e a ideia de que a leitura, para a compreensão do texto, exige do leitor uma ação de busca, ou como define Goodman, ao cunhar o termo “guessing game”, um “jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1970, p. 498).

Amparado na literatura especializada (KATO, 1987; KLEIMAN, 1989; GOODMAN, 1970; SOLÉ, 1998; GIASSON, 2000; PEREIRA, 2012) que apresenta

e esquematiza o uso das estratégias de leitura como ferramenta de potencializar a compreensão global do texto, ocupa-se aqui em analisar as relações estabelecidas entre compreensão leitora e o uso da estratégia de leitura de inferência.

Assim, toma-se as estratégias de leitura como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). Desse modo, dentre as estratégias dispostas para que o leitor possa usufruir durante a leitura, uma torna-se o foco deste estudo, a inferência. A inferência ocorre a partir do encontro do texto e do leitor. Do texto, elencam-se as informações gráficas que o leitor pode decodificar e compreender. Para o leitor, além da decodificação, espera-se que esse possa interagir com o texto através dos conhecimentos prévios que são resgatados durante a leitura, preenchendo os “espaços vazios” que o texto traz.

A inferência é tida por alguns autores (GOODMAN, 1973; WARREN; NICHOLAS; TRABASSO, 1979; VAN DIJK, 1980; KINTSCH; VAN DIJK, 1983; MARCUSCHI, 1985; CUNNINGHAM, 1987; GIASSON, 2000; DELL’ISOLA, 2001; ABARCA; RICO, 2003; MARCUSCHI, 2008) como sendo uma estratégia indispensável para a compreensão de um texto. Não apenas sendo considerada uma das estratégias fundamentais para construção do significado do texto, ela também é tida como uma estratégia sofisticada, já que se destaca nos níveis mais altos da escala de compreensão leitora da prova do Programme for International Student Assessment (PISA). E é a partir do ingresso do Brasil no mapa dos países que realizam a prova que vimos os estudos e debates sobre leitura e compreensão leitora dos alunos brasileiros tomarem proporções significativas, uma vez que antes os dados ficavam restritos às investigações da academia.

A partir do ano 2000, primeira edição na qual o Brasil participou da avaliação do PISA, diferentes investigações se desdobraram concomitante à academia, investigando a leitura nacional. Movidos a tentar elevar os índices de compreensão leitora no Brasil, ações governamentais a nível nacional, estadual e local foram implantadas para promover uma melhoria da leitura.

No “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019”, folheto informativo

promovido pelo *Todos Pela Educação* em parceria com a Editora Moderna, foram apresentados dados acerca do acesso a livros em 2018 no Brasil. Segundo o relatório, o Brasil contava com 128,4 mil estabelecimentos de ensino, sendo que destes, quase a metade (58,7 mil) contava com acesso à biblioteca ou sala de leitura. Dentre a parcela contemplada com um espaço dedicado à leitura, destaca-se que as escolas com acesso à biblioteca correspondiam a 48% (37,3 mil), as que dispunham de sala de leitura contabilizaram 27,3% (21,2 mil) e as escolas que detinham tanto biblioteca quanto sala de leitura, limitavam-se a 14,5% (11,2 mil).

A falta de acesso à leitura dificulta a propagação do gosto pelas letras, a formação de novos leitores e a conservação de velhos leitores. Entretanto, a oferta do livro também não é tida como garantia de bons leitores.

Essa dificuldade de acesso à leitura pode ser um dos fatores que fazem com que alunos brasileiros não sejam destaques em avaliações nacionais (SAEB/Prova Brasil, Provinha Brasil), e avaliação internacional (PISA). Os resultados do último PISA (2018) divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja edição teve foco na leitura, mostram que mais uma vez a proficiência leitora nacional não evoluiu.

A proposta do PISA é avaliar alunos de quinze anos, matriculados em escolas públicas e privadas, em três componentes do conhecimento: ciências, leitura e matemática, tendo sua prova a cada três anos, sempre com um dos conhecimentos sendo o foco da edição. Os dados divulgados da avaliação de 2018 mais uma vez destacaram o pouco avanço nacional na proficiência leitora. O Brasil (58º) ficou com classificação inferior à de outros países pertencentes à OCDE e latinos, como Chile (44º) e Uruguai (49º). Os resultados expuseram, novamente, um discurso recorrente sobre a leitura nacional de que “a leitura em sala de aula não é satisfatória”, cabendo assim, uma intervenção que possibilite que o aluno compreenda os textos que o cercam diariamente. Porém, essa intervenção deve garantir que esse aluno consiga compreender o que lê ao seu entorno, não apenas lhe garanta um bom desempenho em avaliações nacionais e internacionais. Isso porque os dados da OCDE confirmam que somente metade dos estudantes alcançam o nível de proficiência leitora ao final do ensino médio.

Assim, este estudo concentra-se na investigação da compreensão leitora, com foco na estratégia de leitura de inferência. Para tanto far-se-á a análise das relações estabelecidas entre compreensão leitora e o uso da estratégia de leitura de inferência, a partir de um roteiro de leitura inferencial, considerando a compreensão do texto. Elencam-se como sujeitos idealizados alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, dos quais os resultados da última Prova Brasil (2017) serão analisados ao longo deste trabalho.

A investigação aqui apresentada, nasce de uma recorrente queixa de professores, não somente de Língua Portuguesa, ou da área de Linguagens, mas das demais áreas do conhecimento, de que o aluno “não sabe ler”. E quando sabe, não compreende. Sabe-se, através das avaliações de leitura, em nível internacional, nacional e local, como já citado, que a leitura dos alunos brasileiros está aquém quando comparado a outros países semelhantes², necessitando, assim, uma intervenção que permita ao aluno desenvolver a compreensão leitora dos textos. Assume-se aqui que uma das intervenções possíveis é o ensino pelas estratégias de leitura aliadas ao ensino e aprendizagem da leitura de textos e à manipulação da própria leitura, enquanto leitor consciente.

Para tanto, esta dissertação concebe o uso das estratégias de leitura, em especial a de inferência, como um caminho possível do professor de Língua Portuguesa para o ensino da compreensão do texto, já que a inferência desencadeia outras estratégias, tanto cognitivas como metacognitivas.

Adotam-se, como objetivos gerais, a contribuição aos estudos psicolinguísticos sobre as relações entre compreensão leitora e o uso da estratégia de leitura de inferência, no que se refere a alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Além disso, propor-se-á um caminho possível para o ensino da compreensão leitora na Educação Básica, com apoio na análise dos dados aqui apresentados. Para tanto, propõe-se um roteiro de leitura que visa à compreensão de textos e ao uso da estratégia de leitura inferência, com base nos estudos aqui apresentados e a partir da literatura especializada. O roteiro que é apresentado ao longo da dissertação foi validado a partir do julgamento dos juízes previstos – especialistas em Psicolinguística e professores de Língua Portuguesa.

² Entende-se, aqui, semelhante quando comparado o investimento na educação.

Este trabalho se encontra fundamentando nas bases psicolinguísticas que apresentam um caminho possível para o ensino da leitura em sala de aula, partindo do trabalho com uso de estratégia de leitura de inferência visando à compreensão. Como produto, esta investigação apresenta um roteiro de leitura, a partir da Psicolinguística, que entende o ato de ler como decifrar um código e, junto com o autor, construir o significado proposto por ele. Mesmo com uma gama de literatura abordando a compreensão leitora e inferência, os pressupostos teóricos ainda não apresentam consenso sobre as relações diretas ou indiretas que existem entre a compreensão leitora e o uso de inferências, embora amplamente problematizadas e debatidas no cenário acadêmico.

Assume-se aqui, a postura de que a sala de aula é um local de aprendizagem, cabendo ao professor mostrar e ensinar as possibilidades de leitura para seus alunos, uma vez que o professor exerce influência direta nas leituras que circulam entre os estudantes, pois orienta e media a compreensão global do texto com base nos estímulos textuais e fornecidos por ele (LUSSANI; FORNECK, 2019).

Para fins de organização, a presente dissertação apresenta uma revisão dos estudos sobre a leitura e a compreensão textual. Subsequentemente, apresentam-se os pressupostos e bases teóricas psicolinguísticas que sustentam esta investigação. Indicam-se, também, os sujeitos idealizados e a metodologia utilizada nesta pesquisa. Por fim, apresentam-se os encaminhamentos que este trabalho propõe no que tange à leitura e compreensão textual por meio do uso de estratégia de leitura de inferência ao apresentar um roteiro de leitura voltado à sala de aula.

2 COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora é um debate recorrente nos discursos de professores, em especial os de Língua Portuguesa. Isso porque a compreensão da leitura é mais que uma demanda de sala de aula, é uma habilidade indispensável no contexto social, porque “ler é uma prática social” (SMITH, 2003). E é a partir do domínio da leitura que o homem pode fazer-se presente nas práticas sociais e intervir nelas (SILVA, 1996, p. 64).

Assim, este capítulo tem por objetivo revisitar os estudos, já realizados na área da Psicolinguística, no que se referem ao ler e compreender. Como apresentase a seguir, a definição de leitura e do ato de ler é discutida por diferentes autores, que às vezes promovem uma intersecção de ideias e outras vezes afastam-se, garantindo assim uma pluralidade de visões e entendimentos.

A leitura, diferente da fala, não é uma aquisição natural do homem. Ao nascermos já nos encontramos inseridos num contexto que nos oferece *inputs* que formam a nossa gramática internalizada e garantem subsídios para que futuramente nos comuniquemos por meio da fala. Contudo, para a leitura não bastam apenas *inputs*.

A biologia humana não é feita para a leitura, mas a fazemos por meio da reciclagem neuronal (DEHAENE, 2012). Adota-se a ideia de Dehaene (2012), quando falamos em reciclagem neuronal, já que os mesmos neurônios usados no reconhecimento facial são os que possibilitam a nossa leitura, graças à plasticidade que possuem. A reorganização neuronal é responsável pelo reconhecimento de novos símbolos, consecutivamente as letras. Assim, contrariando a própria biologia, aprendemos a decodificar um código e fazemos com máxima eficácia, visto que “ler é um ato não natural” (OAKHILL, 2017), é aprendido, configurando-se como uma das ferramentas e heranças históricas do ser humano mais importantes (SOLÉ, 2003, p. 32).

O fato de a leitura ser um ato não natural evidencia ainda mais o caráter e a necessidade de se ensinar a ler. Não somente transformar os símbolos ortográficos em sinais grafofônicos, mas compreender o que é lido. E é a compreensão que, às vezes, é deixada de lado nos componentes curriculares. Ao menos é o que acusam

as avaliações nacionais e internacionais das quais os alunos brasileiros têm participado.

A compreensão de um texto não está condicionada apenas a combinações de letras, palavras, frases e orações. A compreensão visa à quebra da decodificação, isto é, a compreensão não se limita à decodificação, é preciso estabelecer relação semântica entre os elementos decodificados. É preciso ir além de ligar palavras, frases e orações da sequência que ali está, torna-se necessário, assim, reconstruir o texto depois de desconstruí-lo na decodificação. Uma vez que decodificar não é garantia do ler, tão pouco compreender, pode uma criança decodificar e não ler, assim como pode alguém não decodificar e ler³.

A etapa da decodificação é um dos critérios para a leitura, mas não o único. A leitura pressupõe processos que mesclam níveis de conhecimento da língua (morfológico, semântico, sintático, pragmático) e conhecimentos prévios. Ao longo desta e das próximas seções, apresentam-se mais detalhadamente os processos envolvidos na leitura, mas, por ora, satisfaz-nos afirmar que ler é um processo complexo que perpassa a decodificação e exige do leitor uma troca de informações com o que é lido.

Os estudos já realizados na área da Psicolinguística abordam algumas definições do que vem a ser a leitura. Essas definições por diversas vezes aparecem numa linha paralela e muito tênue com a compreensão; por isso, ao abordar as visões do que é leitura, muitas vezes têm-se os termos erroneamente correlacionados. Chama-se a atenção para o fato de que as mudanças na definição da leitura, e até mesmo da compreensão, se alteram ao longo dos anos, como é possível acompanhar neste capítulo. Tais atualizações das definições se devem, especialmente, ao avanço dos estudos da leitura, da compreensão e do crescimento da Psicolinguística como campo de pesquisa e interfaces.

Todavia, revisitarmos esses conceitos torna-se importante para que possamos nos apropriar das definições e posteriormente ilustrarmos a partir de que perspectiva de leitura este trabalho parte. Também poderemos perceber que os

³ Essa ideia se baseia numa analogia proposta por José Morais na obra “Alfabetizar para a democracia”, de 2014. No texto Morais trata do que é ler contando uma história: há um pai e uma filha. O pai não sabe decodificar, por isso a filha decodifica em voz alta para que o pai possa compreender o lido. A filha, entretanto, não compreende o que lê, mas sabe decodificar.

trabalhos já realizados, ainda que com forma e instrumentos simples, esculpiram os pilares dos quais hoje as pesquisas na área se amparam.

2.1 Processamento da leitura: *top-down* e *bottom-up*

Em 1985, Mary Kato lança seu livro “O Aprendizado da Leitura” que viria a ser referenciado até hoje como uma das mais seguras fontes de como processamos a leitura. A autora aponta os dois tipos de processamentos dos quais o leitor dispõe para realizar a leitura.

Segundo Kato (1999), o leitor proficiente lê “não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintático” (KATO, 1999, p. 33), ou seja, a leitura proficiente se dá mediante a fixação dos olhos num determinado ponto da linha e a partir desse ponto da sentença são analisadas, ou em blocos.

A ideia de blocos, mencionada por Kato (1999), é originalmente atribuída a Goodman (1969) quando indica que a leitura não ocorre palavra por palavra, mas sim no reconhecimento de palavras em *blocos*. A Goodman (1969), também, é atribuída a concepção da leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhação”, em que o leitor faz a leitura por blocos que se tornam coesos e coerentes à medida que relaciona os elementos lidos, estabelecendo assim, relações de sentido entre os *blocos* lidos e compreendidos. Tal ligação entre os blocos dá-se com auxílio das inferências. A proposta de leitura por *blocos*, mencionada por Kato (1999), inicialmente citada por Goodman (1969) é retomada por Dehaene (2012) utilizando o termo *sacadas*.

A leitura ocorre a partir de dois processos, sendo eles *top-down* e *bottom-up*. O primeiro processo, *top-down*, é um processo descendente, ou seja, “é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1999, p. 50). Em outras palavras, os conhecimentos prévios do leitor sobre a estrutura textual, temática, gênero e tipo de texto lido sobressaem-se sobre o texto, uma vez que o leitor, nesse processo, cria hipóteses e as valida no que encontra no texto. É

passível de comparação o processo *top-down* com a busca de palavras-chaves no texto a fim de validar o que o leitor tem em mente. Uma vez confirmada uma informação, ele busca mais elementos, presentes no texto, para reafirmar o que ele já sabe. A leitura a partir do processamento *top-down* aproxima o leitor do texto, tornando-o protagonista da leitura, isso porque ele cria hipóteses do que o texto traz e à medida que a decodificação vai ocorrendo, ele confirma ou não suas hipóteses. O *top-down* é um processamento que exige participação ativa do leitor, já que é ele que cria hipóteses e verifica no texto.

O segundo processo descrito por Kato (1999) é o ascendente, *bottom-up*. Nele faz-se “uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 1999, p. 50). Nesse processo, o leitor parte das micro para as macroestruturas do texto, atento a todos os fatores escritos, construindo o significado do texto lido com todas as informações ali presentes. O processamento *bottom-up* se assemelha a um quebra-cabeça, em que cada peça contém uma informação, porém não é suficiente para passar uma mensagem, sendo necessária a união de todas as partes para que se reconheça e se processe como um texto. Dessa forma, o quebra-cabeça montado é como o texto processado de forma ascendente, em que unidades pequenas, quando juntas, formam uma unidade significativa, o texto. O *bottom-up*, diferente do *top-down*, afasta o leitor do texto, isso porque neste processamento da leitura o leitor apenas “copia” o sentido do texto, não é possível criar hipóteses, estando o leitor preso a todas as informações que o texto apresenta.

Os dois processos, *top-down* e *bottom-up*, descritos acima, coexistem, logo, a utilização de um não invalida o outro. Pelo contrário, leitores maduros fazem uso dos dois processos concomitantes, sem atribuir sobrecarga a um. O sucesso da interação entre os processos é condicionado ao leitor e ao texto, visto que são variáveis os conhecimentos prévios do leitor, o texto em sua natureza e o objetivo de leitura. Kato (1999, p. 68) enfatiza que o “leitor proficiente é aquele que faz uso adequado desses processos, o que o torna um leitor ao mesmo tempo fluente e preciso”.

2.2 Os papéis na compreensão leitora

A leitura é uma ação complexa, uma vez que exige procedimentos cognitivos de altos níveis operando ao mesmo tempo. Devem-se retomar conhecimentos já adquiridos e construídos intelectualmente e socialmente, revisitá-los e modificá-los na medida em que há uma nova informação, requerendo atenção, percepção e memória. Kleiman (1989) sinaliza que a leitura é um processo de interação entre leitor e autor a distância, logo, ler é uma prática social, dialogando diretamente com outros textos.

Kleiman (1989) atribui aos sujeitos do texto – leitor e autor – papéis distintos e fundamentais para a compreensão do que é lido. O leitor é caracterizado como aquele que constrói o texto, seleciona pistas formais, antecipa-as, formula e reformula suposições, aceita ou rejeita conclusões do texto. O autor é aquele cuja responsabilidade de escrever é dada, tendo o cuidado de selecionar as melhores e mais convincentes evidências do que quer informar ao leitor, tendo, também, o cuidado de ser claro, organizado e deixar pistas formais para que, ao final, o significado pretendido por ele seja compreendido e reconstruído pelo leitor.

Além das responsabilidades individuais na leitura, há uma relação mútua, prevista por Kleiman, entre autor-leitor ao prever que

ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis de opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro inferencial através das pistas formais (KLEIMAN, 1989, p. 65).

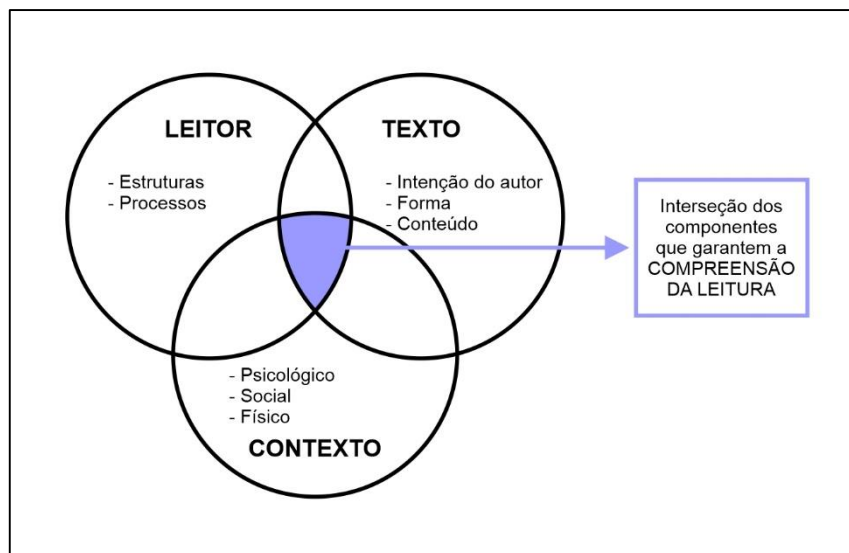
Na passagem acima, Kleiman (1989) reitera as responsabilidades do leitor e do autor durante a leitura, com destaque à necessidade de o autor fazer-se informativo, claro e relevante pelo texto que apresenta; ao leitor, cabe a crença de que o texto lido será relevante e trará algo novo, de forma clara e coerente e que, perante obscuridades, o leitor deve-se guiar pelos seus conhecimentos prévios de mundo, linguístico e textual a fim de romper a barreira da incompreensão.

2.3 Compreensão leitora e interação

Os estudos de Giasson (2000) sobre a compreensão na leitura se voltam especialmente à sala de aula. Segundo a autora, a leitura é o resultado de uma interação igualitária entre leitor, texto e contexto. Contudo, atribui ao leitor um papel de protagonista, pois ele constrói o significado do texto a partir do uso de inferências que o levam à mensagem originalmente idealizada pelo autor.

A visão de Giasson (2000) sobre a compreensão na leitura pode ser representada a partir de um modelo de interação entre as partes ou variáveis, conforme a figura abaixo (FIGURA 1):

Figura 1 - Modelo de interação entre as variáveis com finalidade da compreensão textual



Fonte: Autor (2021) baseado em Giasson (2000).

De acordo com o modelo previsto por Giasson (2000), as três partes precisam interagir entre si para que o leitor atinja a compreensão e desvende o significado do texto. Contudo, apenas a interação não gera compreensão, sendo então preciso um ponto de equilíbrio entre as partes e que elas se unam, em dado momento, promovendo a compreensão.

No *leitor* encontram-se as estruturas que correspondem ao que ele já conhece e suas atitudes, bem como os processos, ou seja, as habilidades de que o leitor dispõe para a leitura e os recursos possíveis para a promoção da leitura. O componente *texto* se volta ao texto enquanto aspecto físico e apresenta três características importantes que precisam ser pontuadas: a intenção do autor, a forma e o conteúdo. Já o *contexto*, último componente da interação visando à

compreensão, abarca três constituintes que extrapolam o texto: o psicológico, o social e o físico.

A seguir, apresentam-se as três variáveis da compreensão textual: *leitor*, *texto* e *contexto*. A compreensão visa que essas três partes estejam em interação, pois é a interação satisfatória delas que garantirá a compreensão do texto. Passamos agora a cada uma delas.

2.3.1 Relação entre as variáveis

2.3.1.1 Leitor

O leitor é, em diferentes teorias sobre a compreensão leitora, o principal agente da construção do texto e para Giasson (2000) não é diferente. O leitor é visto, nesse modelo de compreensão, a parte que apresenta a maior complexidade. No componente *leitor* temos dois elementos indispensáveis para essa variável: as *estruturas*, subdivididas em cognitiva e afetiva, e os *processos de leitura*.

As *estruturas* do leitor são compreendidas como sendo uma *cognitiva* e outra *afetiva*. Na *estrutura cognitiva* o leitor guarda o seu conhecimento acerca da própria língua e do mundo que o cerca. Os conhecimentos da língua são de suma importância, já que permitem ao leitor decodificar e estabelecer relações entre os enunciados. Portanto, o conhecimento e a língua requerem domínio nos aspectos fonológico, sintático, semântico e pragmático. O domínio desse conjunto de habilidades linguísticas dará suporte para que ele decodifique o texto e estabeleça as relações necessárias com os conhecimentos do texto e os seus esquemas mentais (estudos de Leffa (1996) e Smith (2003) viriam a corroborar com Giasson (2000)). Nesta visão de compreensão leitora, os esquemas mentais e o conhecimento de mundo dizem respeito aos aprendizados que o leitor tem ao interagir com o mundo que o cerca. A compreensão dar-se-á de forma mais satisfatória uma vez que o leitor conseguir estabelecer conexões entre o que o texto traz de novo e seus conhecimentos já consolidados. Na *estrutura afetiva* temos as intenções do leitor para com o texto, ou seja, o que o leitor *quer fazer*. Diante do texto, o leitor é livre para atuar, podendo negar o texto ou lê-lo, tudo atrelado ao seu progresso de

compreensão ao ler.

O componente *processos de leitura* diz respeito às habilidades cognitivas do leitor que estão a serviço da compreensão leitora. Embora os *processos de leitura* sejam subdivididos em cinco processos, esses não estão num nível hierárquico e sim simultâneo. As partes que formam os *processos de leitura* são interdependentes e podem ser classificados conforme exposto pelo quadro a seguir (QUADRO 1).

Quadro 1 - Processos de leitura

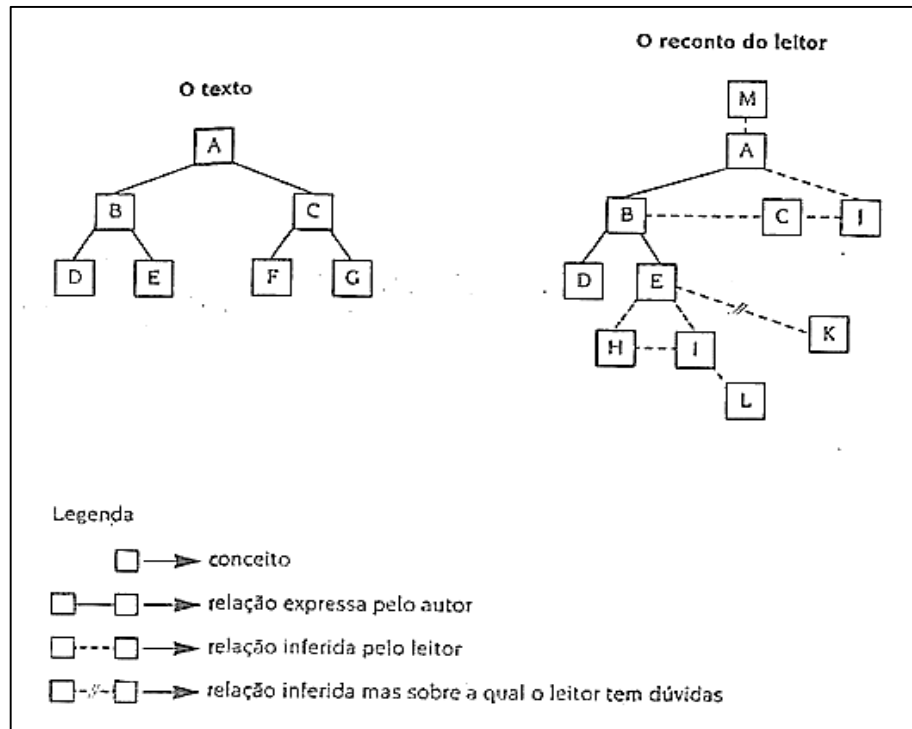
Processos de leitura	Processo	Exemplificação
	Microprocesso	Relativo à compreensão de elementos no nível frasal.
	Processo de integração	Ligação entre sentenças e proposições.
	Macroprocesso	Associado à coesão do texto e por torná-lo uma unidade.
	Elaboração	Informações que o leitor infere a partir do texto.
	Metacognitivo	Responsável por regular a compreensão e adaptá-la ao contexto e à situação.

Fonte: Autor (2021) baseado em Giasson (2000).

No quadro dos *processos de leitura*, os três primeiros processos seguem das menores às maiores estruturas do texto: frase, interfrases/parágrafo e texto na sua estrutura global. O processo de elaboração é uma extensão do texto, sendo ela uma condição mais de responsabilidade do leitor do que do texto, já que quem infere é o leitor. O processo metacognitivo é, nas palavras de Giasson (2000), “o coroar da compreensão do texto” (GIASSON, 2000).

Para fins de ilustração dos processos acima mencionados, analisamos os esquemas propostos pela autora (FIGURA 2). No primeiro esquema, presente na figura, temos o texto lido pelo leitor. No segundo esquema, evidencia-se o *reconto* do texto, o mesmo presente no primeiro esquema.

Figura 2 - Esquema do uso dos processos de leitura



Fonte: Giasson (2000).

Nota-se que apenas as relações A-B, B-D e B-E, no *reconto* (segundo esquema), mantiveram-se da estrutura original do texto, sendo as demais informações inferidas a partir do texto. Contudo, o leitor infere com base nas informações dadas no texto e propõe realocações a partir das suas inferências, como é o caso das relações I-C e C-B. Ambos os esquemas auxiliam o entendimento de que “a compreensão não é simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz” (GIASSON, 2000, p. 35) a partir do que lê. Giasson (2000) ao propor os esquemas “desenha” a contribuição da inferência num texto: adicionar informações que inicialmente não estavam ali, mas que faziam parte da rede de informações. A inferência, é, portanto, as informações textuais não veiculadas no texto, mas que o leitor, com apoio nos seus conhecimentos e no que o texto permite, traz à superfície, como forma de garantir a compreensão do que lê.

2.3.1.2 Texto e Contexto

O item *texto*, na sua relação com as duas outras partes, colabora com a

intenção do autor, forma e conteúdo do que é ofertado ao leitor. A *intenção do autor* está diretamente associada à forma, uma vez que aquilo que o autor quer comunicar, o conteúdo, adotará uma forma. Por ora, cabe explicar: se o autor tem por intenção convencer o leitor de algo, fará por meio de um texto persuasivo, com estrutura para tal convencimento, bem como, se tiver por objetivo emocionar o leitor, poderá selecionar, por exemplo, a forma de um poema para atingir seu objetivo.

A variável *texto* tem nos seus constituintes uma relação muito tênue, isso porque não é possível indicar a *forma* sem mencionar a *intenção do autor* e o seu *conteúdo*. Giasson (2000) salienta que as pesquisas ainda não avançaram sobre esse aspecto.

A última variável prevista por Giasson (2000) diz respeito ao *contexto*, logo, a todo e qualquer elemento que não está diretamente relacionado ao texto, porém interfere na sua compreensão. O *contexto* pode ser de ordem *psicológica, social* ou *física*.

O *contexto psicológico* remete ao estado do leitor durante a leitura e se esse quer, por exemplo, efetuar a leitura. Isso porque o leitor pode não demonstrar interesse pela leitura de um texto cuja temática não lhe agrada, acarretando assim uma falta de concentração e compreensão do que se lê. O *contexto psicológico* está relacionado à *estrutura afetiva* do leitor, já mencionada anteriormente. O *contexto social* são as relações que decorrem da leitura do texto, como na relação do leitor com o professor ou uma leitura na frente da turma. Sabe-se que a leitura em voz alta nas classes escolares faz parte do cotidiano, mas também é sabido que, se ao término da leitura alguém questionar o próprio leitor sobre alguma informação sobre o texto que acaba de ler, é pouco provável que esse responderá de forma satisfatória. Isso porque o leitor está focado num aspecto que não é a compreensão e sim a decodificação (GIASSON, 2000). Logo, a relação *social* do leitor com o texto provoca nesse uma retomada a mais ou menos fatos que podem contribuir para a compreensão.

No que diz respeito ao *contexto físico*, esse relaciona-se ao suporte em que o texto se encontra e ao espaço. Assim, se a cópia do texto estiver com alguns borrões, letras pouco legíveis podem interferir na sua compreensão; contudo, o

contexto físico também abarca o espaço em que a leitura acontece; portanto se o leitor estiver num local com baixa luminosidade, excesso de barulho ou calor, são fatores que podem comprometer a compreensão do que lê, isso porque a atenção do leitor volta-se a um elemento que não é o foco, aqui, o texto.

2.4 Teoria dos Esquemas (TE) e a compreensão textual

Em Leffa (1996), compreendemos a leitura como “um processo de representação” (LEFFA, 1996, p. 10). Para o autor, a leitura é possível, pois reconhecemos algo (o lido) por intermédio do nosso conhecimento de mundo, já que “ler é reconhecer o mundo através de espelho” (LEFFA, 1996, p. 10). A ideia dos espelhos, presente nessa perspectiva de leitura, consiste num dos pilares do que é chamado pelo autor de triangulação. A ideia, como o próprio nome sugere, apresenta três lados: o leitor, o espelho e o lido. Ao leitor é dada a tarefa de realizar a leitura por meio de um espelho (objeto a ser lido que é a representação da realidade) e o lido (o que o leitor leu no espelho).

Nesta visão de leitura, há a ideia de que o leitor apenas lê aquilo que em outro momento já leu no mundo, como enfatizado por Leffa quando reconhece que “a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (LEFFA, 1996, p. 10). A ideia presente nesse fragmento dialoga com Paulo Freire no que tange à leitura, uma vez que para o filósofo da educação

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1989).

Traçando parâmetros com Freire (1989), Leffa (1996) resume que o lido será fruto do que o leitor pode extrair do objeto em análise, o espelho que reflete a realidade. Contudo “a realidade nunca é percebida na sua totalidade” (LEFFA, 1996, p. 42), sendo necessário usar elementos percebidos na realidade para chegar-se a outros segmentos, significações (LEFFA, 1996).

Partindo das contribuições de Leffa (1996) e do pensamento apresentado anteriormente, indica-se como principal contribuição do autor, para esta investigação, a Teoria de Esquemas (TE). A TE prevê que a compreensão do mundo

parte dos esquemas, já internalizados, que o indivíduo possui:

a teoria de esquemas acrescenta [...] a premissa específica de que a aprendizagem, e ainda mais especificamente a compreensão, são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade (LEFFA, 1996, p. 26).

No embasamento teórico da TE, o autor cita Piaget e os processos de acomodação e assimilação do conhecimento, problematizando, assim, que o conhecimento se dá através das relações. Para corroborar com tais afirmações, Leffa (1996) toma a voz de Ausubel (1980) ao enfatizar que os conhecimentos se interligam, portanto não segmentam ou se justapõem.

Contudo, o que são esquemas? Podem ser definidos como “estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras” (LEFFA, 1996, p. 35). Logo, esquemas são os encadeamentos/mapas já construídos pelo leitor a partir de suas vivências no mundo da leitura (e da escrita). Esses conhecimentos ficam armazenados na memória do leitor que os resgata quando em diferentes contextos e situações, o que é necessário para compreender um texto.

Quanto à hierarquia na Teoria de Esquema, essa é flexível, visto que em diferentes contextos uma palavra ou expressão pode ser um esquema geral ou apenas subordinado a um esquema maior. A seleção do leitor por um esquema geral ou específico é determinante para a compreensão, já que esquemas gerais trazem o sentido mais abrangente do termo e permitem mais variáveis (elemento que constitui o esquema); esquemas subordinados reforçam e sustentam a ideia contida no esquema geral.

Assim como Piaget e Ausubel sinalizavam, o conhecimento que a pessoa vai adquirindo não é anexado à memória, pelo contrário, o conhecimento é somado, renovando as informações já contidas e quando essa informação não reconhece nenhum esquema para se associar fica isolada, não criando ligação. Por isso é crucial o conhecimento prévio de mundo, pois os esquemas dialogam, criando, assim, uma rede de informações competente e abrangente.

O acesso a essa grande rede, que são os esquemas mentais do leitor, dá-se

por elementos textuais que evocam a necessidade de um esquema a completar a informação contida no texto. Caso o leitor não tenha um esquema que dê conta de auxiliá-lo na leitura, esse estará perdido, ficando incapaz de atribuir um significado às palavras, bem como de falar com propriedade do que lê e quais partes são de maior grau de importância.

Sendo os esquemas um processo relevante no que tange à compreensão leitora, é importante que o leitor esteja em contato com informações que deem subsídios para a compreensão do que lê. A TE concebe que “a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor” (LEFFA, 1996, p. 44).

A Teoria de Esquema, aqui apresentada pelos estudos de Leffa (1996), pode ser relacionada aos estudos de Giasson (2000) e Smith (2003) sobre a Teoria do Mundo. Smith (2003) considera que tudo o que possuímos de conhecimento sobre o mundo vem a partir da teoria de mundo construída ao longo da vida, asseverando que “somente posso extrair sentido do mundo em termos do que já sei” (SMITH, 2003, p. 23).

Corroborando com pesquisas já consolidadas na área de Psicolinguística, em especial Kato (1985), Kleiman (1989), Goodmann (1991), Leffa (1996), Giasson (2000), Smith (2003), Colomer e Camps (2002) fazem novas contribuições sobre a leitura, além de tratarem da importância que os processos ascendentes e descendentes assumem na leitura. Reafirmam que o sentido do texto não está atrelado apenas ao significado das palavras, mas que essas podem alterar seu significado quando em contextos diferentes, cabendo assim ao leitor refletir sobre os significados que existem e selecionar o melhor para aquele contexto. Uma dada palavra comporta um significado, mas em outro momento pode evocar outro, pois “uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor constrói simplesmente a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não precisa explicitar” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Portanto, para este trabalho, adota-se, a partir da literatura especializada (KLEIMAN, 1989; GOODMANN, 1991; KATO, 1999; GIASSON, 2000; LEFFA, 1996;

SOLÉ, 1998; GIASSON, 2000; SMITH, 2003), a perspectiva de que a leitura é a troca do leitor com o texto – do que o leitor carrega consigo, a partir do seu conhecimento de mundo, da sua realidade, com o que o texto traz de novo e acrescenta, contesta ou renova nas informações que já estão contidas no leitor, no seu conhecimento de mundo e mapas mentais.

Ademais, entende-se a leitura como um processo que exige diferentes níveis de conhecimentos por parte do leitor, cabendo a esse desencadear conhecimentos sobre a sintaxe, morfologia, semântica e pragmática da sua língua. Para o processo de leitura, o leitor tornar-se-á sujeito ativo de sua construção, utilizando-se de processos automáticos e conscientes ao interagir com o texto.

Assume-se aqui, também, a ideia de que o texto não precisa explicitar toda a informação para o receptor, exigindo assim do leitor um papel importante na construção do significado daquilo que lê, processa e compreende. Para chegar à compreensão do texto, o leitor tem ao seu dispor diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais detalham-se na seção que segue.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA, COM FOCO NA INFERÊNCIA

Neste capítulo, é feita uma exposição sobre estratégias de leitura, sendo a inferência o foco. O desenvolvimento desse conteúdo é realizado no contexto da leitura e da compreensão textual.

Ler é (re)construir um código mental a partir de um código visual socialmente aceito e que muda de acordo com a cultura em que se está inserido. Ler é um processo cognitivo que tem início num processo visual⁴. É no reconhecimento visual das letras que construímos as palavras, as frases e, por fim, o texto. Não mais como um conjunto de letras, como nossos olhos processam, mas como um conjunto de possibilidades de significados. Ler é uma ação ativa que exige do leitor o processamento de toda informação recebida. Informação essa que antecipa a que vem, que modifica a que já existe, que resgata uma que outrora havia sido, também, processada.

Ler, então, é ver além do que está no papel, e agora mais ainda, na tela⁵. Ler é significar o código visual em um código mental dirigindo-se a um significado, porque é inútil pensar a leitura sem um significado para o que se vê/lê.

Os processos cognitivos associados à leitura podem exigir diferentes conhecimentos por parte do leitor ao ler. Seja uma leitura linear e minuciosa, como vista no processo *bottom-up*, ou não linear e da macro para as microestruturas, como na leitura *top-down*, como descrito anteriormente por diferentes autores. Porém, ambos os processos de leitura visam ao significado do que se decodifica, processa e por fim, se lê. Em Psicolinguística, ler é compreender.

Contudo, o leitor construirá o significado do que lê quando for motivado à leitura por algum propósito, particular ou não. Toda leitura pressupõe um objetivo: aprender algo novo, revisar um conteúdo, informar-se sobre determinados ingredientes de algum produto, confirmar o que já se sabe. Tendo o objetivo de leitura claro, já que é ele que motiva e direciona a produção dos significados do texto (SOLÉ, 1998), o leitor se permitirá ler e fará com auxílio de estratégias de leitura das

⁴ Quando se refere ao sistema de leitura de textos exclusivamente escritos.

⁵ No contexto em que o acesso a dispositivos eletrônicos facilitou a disseminação da leitura em telas, seja de celulares ou aparelhos eletrônicos exclusivos para a leitura.

quais ele dispõe.

A respeito das estratégias de leitura, essas podem ser entendidas como “operações mentais envolvidas quando o leitor propositalmente aborda um texto para dar sentido ao que leu. As estratégias podem ser técnicas conscientes controladas pelo leitor ou processos inconscientes aplicados automaticamente” (BARNETT, 1989, p. 66)

Barnett (1989) evidencia que as estratégias são processos mentais que o leitor realiza ao ler um texto, tendo como finalidade a sua compreensão. Solé (1998) enfatiza que as estratégias são “suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir” (SOLÉ, 1998, p. 69). Para a autora há uma autonomia por parte do leitor, já que são as estratégias que permitem ao leitor monitorar a sua própria compreensão do que lê.

É importante delimitar, aqui, que as estratégias são pautadas no controle sobre o que se lê. O leitor, por exemplo, quando sabe que não compreendeu um termo, ele relê, retoma a frase e busca o significado no seu contexto, porque as estratégias são “suspeitas inteligentes” baseadas na cognição e na metacognição do leitor.

Pesquisas (FLAVELL, 1979; BROWN, 1980; KATO, 1985, 1999; KLEIMAN, 1993) indicam que as estratégias de leitura adotadas pelo leitor podem ter duas origens e, assim, são classificadas como *cognitivas* e *metacognitivas*. As estratégias de caráter cognitivo são as “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 1993, p. 50). Portanto, as estratégias cognitivas têm o foco centrado no objetivo da leitura. Quanto às estratégias do nível metacognitivo essas “seriam aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 1993, p. 50). Logo, as estratégias metacognitivas estão associadas à compreensão da leitura, pois permitem ao leitor manipular o texto para monitorar a compreensão do que lê, refletindo sobre ela e sobre seu próprio processo de compreensão.

Dentre as estratégias metacognitivas de leitura, são frequentes na literatura:

scanning, *skimming*, leitura detalhada, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção, predição e inferência. Ocupemo-nos de apresentar cada uma delas.

Cada estratégia está diretamente associada ao seu objetivo de leitura, contudo, é possível que as estratégias ocorram concomitantes, sendo quase impossível distingui-las. Quando se tem como objetivo de leitura a busca de uma informação precisa num determinado texto, fazemos uso do *scanning*. Como o nome sugere, escaneamos o texto em busca de uma informação já determinada, sem se fixar nas demais informações. O *skimming* é uma estratégia de leitura global do texto que busca criar uma ideia da temática do objeto da leitura. Para expor as estratégias de leitura detalhada, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção, predição e inferência tomamos como contexto de leitura um livro de autoria da Agatha Christie.

Como é de conhecimento de muitos, Agatha Christie é famosa por seus romances policiais recheados de mistérios e finais surpreendentes. Cogitamos então que, ao tomar o livro para leitura, um leitor, tendo conhecimento sobre a autora e o estilo de escrita, já sabe que deve realizar uma *leitura detalhada*, cuidando todos elementos que são narrados, com foco em resolver o mistério proposto pela narrativa. Ao longo da leitura, o leitor se automonitora confirmando se as informações que ele vai selecionando não se contradizem. Não somente as informações, mas se ele próprio está compreendendo o enredo proposto pela autora.

Em um momento específico da leitura, próximo à conclusão, o leitor nota que creditou um crime a uma personagem que fora inocentada na narrativa, então percebe que selecionou as informações erradas, *inferindo* portanto, um caminho não possível na narrativa. Assim, o nosso leitor faz uma *autoavaliação* quanto ao achado e realiza uma *autocorreção* a fim de dar seguimento à leitura e finalizá-la. O leitor, agora, se vê num rumo certo à conclusão do seu mistério. Para tanto ele cogita o final *predizendo* como será o desfecho da trama, a partir das informações que foi colhendo ao longo da história.

Ao final do romance, o leitor volta a fazer sua *autoavaliação* sobre a leitura, verificando se conseguiu fazer as *inferências* pertinentes e com base nelas a *predição* correta quanto ao desfecho da obra. Caso não consiga, cabe a ele, leitor

proficiente, refletir em que momento da leitura houve o equívoco, talvez alguma inferência, que o levou a conclusões que o texto não corroborava e se autocorriger. Porém, noutro cenário, também, sendo um leitor maduro e proficiente, pode ter previsto a conclusão já escrita pela autora, uma vez que ela deixou vestígios ao longo do texto.

As estratégias de leitura são meios eficazes de que o leitor dispõe para chegar ao significado do texto e, assim, à compreensão do lido. Não existe uma estratégia que se sobreponha à outra, uma vez que, como demonstrado no exemplo do leitor fictício, as estratégias convergem para um caminho único: a compreensão.

Dessas estratégias previamente apresentadas, a inferência é foco de diferentes pesquisas e perspectivas, tanto no campo da Psicolinguística, da Pragmática e da Linguística Cognitiva. Coscarelli (1996) afirma que “quem não faz inferências não lê”. Este trabalho tem como foco o uso da estratégia de leitura de inferência.

Até aqui, a inferência foi apresentada como uma das estratégias de leitura. O processo inferencial é visto por diferentes autores como um processo de alto nível de complexidade, já que demanda grande esforço cognitivo. Tem-se aqui o objetivo de trazer diferentes determinações que a inferência vem ganhando ao longo das pesquisas já concluídas. Conforme as perspectivas forem apresentadas, a diferença entre inferência e compreensão também será delimitada, uma vez que inferência não é compreensão, sendo a primeira uma estratégia para se chegar à segunda.

O termo inferência é encontrado em diferentes campos dos estudos sobre o conhecimento linguístico. E ao longo do percurso das diferentes pesquisas que se voltaram a esse processo, tivemos definições como de Hayakawa (1939) ao propor que inferência é “uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento”, e também visões que creditavam à inferência uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido como descrito por McLeod (1977).

Coscarelli (2002) concebe as inferências como “operações cognitivas que o

leitor realiza para construir proposições⁶ a partir de informações que ele encontrou no texto” (COSCARELLI, 2002, p. 2). Além dessa definição, a autora salienta a necessidade de delimitar mais o conceito de inferência; para tanto propõe que seja feita a partir de duas condições. A primeira é “a condição de a informação não explícita no texto ser acrescida a ele, pelo leitor” (COSCARELLI, 2002, p. 3); nessa condição de inferência a autora considera que é exclusividade do leitor propor inferências ao texto, não ao autor que é o responsável por dar/deixar as marcas às inferências. A segunda condição enfatiza que o acréscimo de informação no texto deve ser feito a partir do próprio texto, “não seguindo cegamente as vontades do leitor” (COSCARELLI, 2002, p. 3), ou seja, inferindo algo para se obter uma ideia pré-determinada, mas que o texto não dá suporte.

Oakhill, Cain e Elbro (2017) consideram que “um leitor tem diante de si partes (mais acessíveis) de informações em um texto, mas deve formar um modelo mental da situação e dos eventos por meio de inferências e do conhecimento de base” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 59). Para as autoras, a inferência é o regulador da compreensão de um texto, sendo que o leitor deve ligar as informações do texto com o conhecimento que já possui, aqui denominado conhecimento de base. Isso porque a inferência apoia-se no texto, contudo extrapola as informações visuais que são apresentadas (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 60). A produção de inferências, contudo, não é de livre criação do leitor, pois mesmo que um texto forneça infinitas possibilidades de produzir inferências, nem todas são favoráveis à compreensão do texto, podendo pôr em xeque a coesão do que se lê (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 60). Para tanto, elegem duas inferências essenciais à compreensão do texto: inferência de coesão local e inferência de coesão global.

A inferência de coesão local é responsável por o texto apresentar coerência, sem contradições internas, com função de ligar palavras às suas significações. Essa inferência também é denominada de inferência lexical ou pronominal. Ocorre inferência lexical em casos como: “Maria ganhou dois presentes de aniversário. Porém a blusa precisará trocar”. Nesse exemplo uma inferência que ultrapasse o explícito e que una as duas afirmativas é a de que um dos presentes é uma blusa que

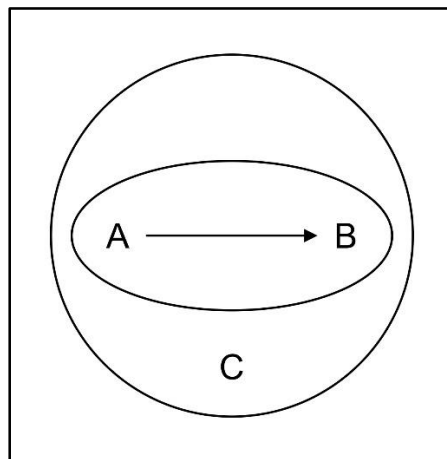
⁶ Segundo Coscarelli (2002) proposições são “unidades de significado a partir das quais será construída [...] a estrutura semântica do texto. As proposições podem ser construídas pelo leitor a partir do texto e/ou de seu conhecimento sobre aquele assunto. Nesse caso tem-se a produção de inferências”.

deverá ser trocada, ligando assim as palavras presente>blusa. A inferência pronominal é vista em situações como: “Maria gosta de chocolate. Ela foi ao mercado fazer um agrado a si mesma”. Nessa situação temos um pronome (ela) que remete a um outro elemento (Maria).

A inferência lexical, apontada por Oakhill, Cain e Elbro (2017) como a segunda inferência essencial ao texto, é responsável pela coesão do texto, isto é, tornar o texto uma unidade de sentido. Segundo os autores, as inferências realizadas durante a leitura geram um modelo mental do texto lido cuja avaliação é feita pela inferência de coerência global que analisa se esse texto está coeso à compreensão do todo. As autoras afirmam que “a inferência é necessária para dar sentido ao mundo, à nossa volta, e não se restringe à compreensão de textos” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 65).

Compartilha-se aqui a definição de inferência encontrada em Rickheit, Schnotz e Strohner (1985). Segundo os autores, é possível explicar a inferência a partir deste esquema (FIGURA 3):

Figura 3 - Esquema de inferência



Fonte: Autor (2021) baseado em Rickheit, Schnotz e Strohner (1985).

Como o esquema acima mostra (FIGURA 3), A (*input*) é a informação antiga, correspondendo a uma ideia já conhecida pelo leitor ou que está sendo conhecida. B (*output*) é a informação nova a partir de A. Esse processo de inferenciação de B sobre A é representado pela seta, em que B gera inferência de A, tudo a partir de dado contexto, C (RICKHEIT; SCHNOTZ; STROHNER, 1985).

Os autores salientam que a produção de inferência e a representação mental do texto têm dois aspectos que devem ser considerados. Primeiro diz respeito ao fato de que o uso de inferências é diretamente influenciado pela representação mental já contida no leitor (conhecimento prévios). Contudo, a representação mental também é fruto das inferências antes produzidas (RICKHEIT; SCHNOTZ; STROHNER, 1985). Isso porque, para este grupo de pesquisadores, a inferência tem por objetivo preencher os vazios de coerência no texto.

Na incumbência de tornar a compreensão do processo inferencial mais fácil de ser vista e analisada, os autores Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) apresentam três processos que dão origem à inferência:

- a) decodificação: geração semântica a partir de informação não semântica;
- b) codificação: geração de informação não semântica a partir de informação semântica;
- c) inferência: geração de informação semântica a partir de informação semântica.

A informação semântica refere-se aos conceitos, modelos mentais, unidades que apresentam valor semântico, e informação não semântica refere-se às informações fonéticas e gráficas do texto. A inferência, na perspectiva dos autores, é vista como a “geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto” (RICKHEIT; SCHNOTZ; STROHNER, 1985, p. 7).

Compartilham-se aqui os estudos de Kintsch (1988) ao indicar que as inferências são necessárias na construção da base textual e desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação. Os textos quase nunca são totalmente explícitos, de modo que sempre existem lacunas a serem preenchidas pelo leitor.

Marcuschi (2008) aponta a inferência como o horizonte máximo da produção de sentido de um texto. Isso porque a inferência, em Marcuschi (2008), é tida como um componente indispensável da compreensão leitora, pois também é o processo que garante a coerência do texto. Esse fato dá-se em especial porque pensamos em

categorias ou esquemas mentais, sendo estimulados diante de diferentes *inputs*. Portanto, compreender o texto é uma forma de se inserir no mundo e estabelecer com o outro uma relação de troca, de conhecimento, pois “compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

É o contato com diferentes textos que nos permite ler novos textos, do contrário, viveríamos lendo o mesmo texto e mesmo assim faríamos novas inferências, dado o avanço da idade e as vivências que se ganham ao decorrer da vida. Pois como bem pontua Marcuschi (2008) “compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). Entende-se, assim, que “compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos” (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

O processo inferencial está atrelado aos conhecimentos prévios do leitor. Partindo disso, Marcuschi (2008) cita cinco tipos de conhecimentos: conhecimentos linguísticos, conhecimentos factuais, conhecimentos específicos, conhecimentos de norma e conhecimentos lógicos. A partir da realização desse conjunto de conhecimentos o leitor pode desenvolver-se na leitura, pois estará apto a compreender o texto.

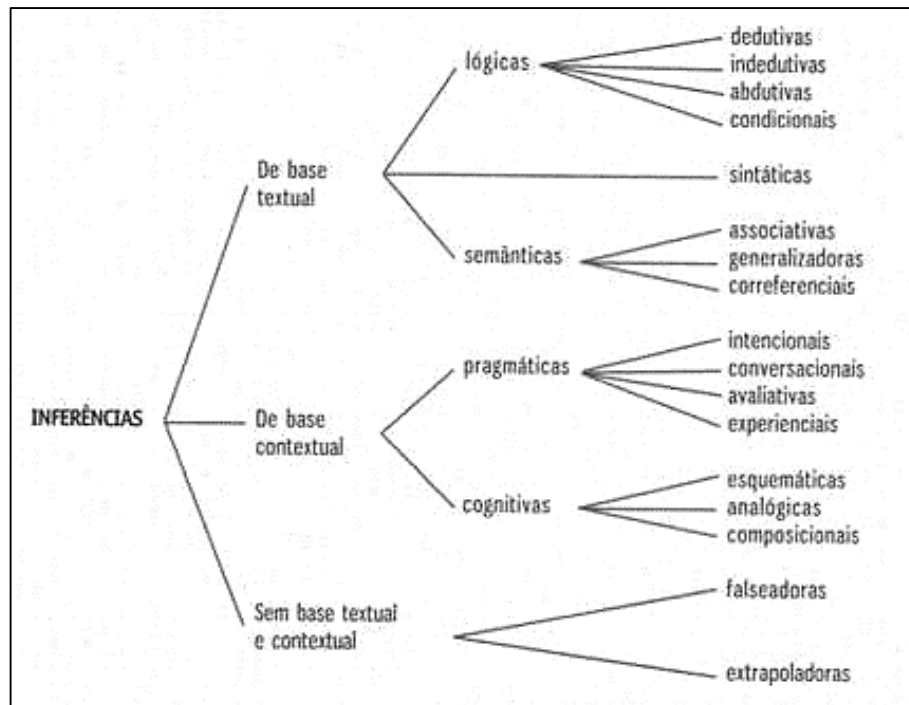
Compreender o sentido do texto, para Marcuschi (2008), é um câmbio entre autor, texto e leitor, que interagem a fim de negociarem o sentido do texto. E a troca se dá numa atividade do leitor, com o texto e autor, que hipotetiza afirmações a partir do que lê, inferindo assim o significado do que estava escrito. Ao ler, o leitor gera inferências e, atento à coesão do próprio texto, ele confirma ou contesta as informações inferidas.

Marcuschi (2008) define as inferências na compreensão de textos como sendo “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Dada a definição, o autor reforça que as inferências podem conter informações mais salientes que o próprio texto e essas “são produzidas com aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais,

históricos, linguísticos, de vários tipos” (MARCUSCHI, 2008, p. 252). A partir dessa afirmação, o autor assevera que “compreender é essencialmente uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

A inferência não pode ser resumida a uma ação espontânea e natural uma vez conhecida sua real complexidade (MARCUSCHI, 2008). Num ensaio de sistematização da origem das inferências, Marcuschi (2008) propõe o esquema a seguir (FIGURA 4):

Figura 4 - Categorização das inferências



Fonte: Marcuschi (2008).

Marcuschi (2008) alerta que, mesmo com uma variedade de inferências disponíveis, no dia a dia tende-se a utilizar mais um raciocínio de cunho prático do que lógico. Tal ênfase é tida como crucial, uma vez que o raciocínio prático nos faz práticos também, deixando de lado relações estritamente lógicas.

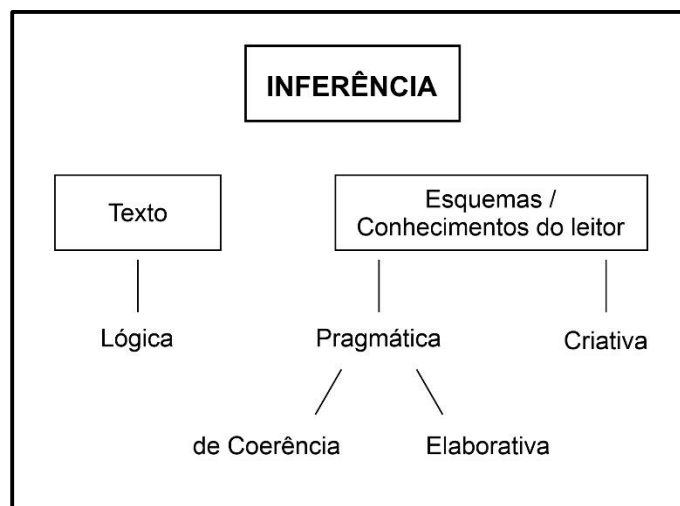
Os estudos anteriormente apresentados já esboçaram o que vem a ser a inferência, “[...] processo cognitivo construtivo” (BARETTA, 2008, p. 18) que parte de informações contidas no texto e no leitor, produzindo uma terceira informação, a inferida. Marcuschi (2008) busca classificar as inferências a partir de suas origens,

conforme o esquema apresentado (FIGURA 4). Já Cunningham (1987), indica que a inferência só é possível se o leitor romper com o horizonte, com a superfície do texto, compreender o que está mais longe do que pode se decodificar, mais distante da compreensão literal do que os olhos podem perceber.

A partir disso, o modelo proposto por Cunningham (1987) evidencia três tipos de inferências: as lógicas que partem dos elementos do texto e que o leitor relaciona; as pragmáticas, originadas nos esquemas mentais dos leitores que são resgatados ao longo da leitura; as criativas que são conhecimentos específicos de alguns leitores sobre o texto.

Os estudos sobre inferência, segundo Cunningham (1987), podem ser organizados a partir da figura abaixo (FIGURA 5):

Figura 5 - Categorização das inferências segundo Cunningham (1987)



Fonte: Autor (2021) baseado em Cunningham (1987).

Além de afirmar que a inferência é um mergulho no texto, o autor propõe que essa tenha duas classificações, a **inferência lógica** e a **inferência pragmática**. A inferência lógica tem sua origem no texto, sendo deduzida pelo leitor. As inferências pragmáticas são originadas nos esquemas/conhecimentos do leitor. A proposta de taxonomia pode ser entendida assim:

- a) **Inferência lógica** – para essa inferência, o leitor deve atentar-se apenas às informações presentes no texto. Nesta inferência é o texto que conduz o leitor a inferências numa relação de lógica-dedutiva sobre o que se lê.

Operam, nessa inferência, para guiar o leitor nas relações anafóricas, relações entre fragmentos do texto ou até mesmo na relação de coesão e coerência.

- b) **Inferência pragmática** – para gerar uma inferência pragmática, o leitor precisa ir além das informações presentes no texto, isto é, acionar e recorrer a seus conhecimentos prévios com o fim de significar e compreender o texto. A inferência pragmática pode ser de dois tipos: ***inferência pragmática de coerência*** diz respeito à integração de diferentes partes do texto de forma a garantir a coerência; e a ***inferência pragmática elaborativa*** que extrapola o texto e a partir dos conhecimentos prévios do leitor compreende o que está expresso.

Além dessas duas inferências, pode-se indicar a **inferência criativa**, limitada a alguns tipos de leitores, aqueles que já detêm conhecimentos específicos sobre o que leem.

Realizar inferências é um processo de leitura que se desenvolve ao passar dos anos. Contudo, como bem indica Giasson (2000), uma criança pode inferir fogo ao ver muita fumaça numa certa localidade. Assim, as inferências podem ser aguçadas ao longo dos anos no contexto escolar. Fundamentando-se nos estudos de Johnson e Johnson (1986), Giasson (2000) apresenta dez tipos de inferências que podem contribuir para uma base de compreensão de texto à luz da geração de inferência, organizadas no quadro abaixo (QUADRO 2).

Quadro 2 - Tipos de inferências

Tipo de inferência	Os alunos aprendem a inferir
1. Lugar	o local em que se dá o acontecimento
2. Agente	quem realizou a ação
3. Tempo	quando se deu o acontecimento
4. Ação	o que fez a pessoa
5. Instrumento	o que a pessoa utiliza como utensílio ou ferramenta
6. Categoria	o conceito genérico que abrange um grupo de palavras
7. Objeto	algo que pode ser visto, tocado ou de que se pode falar

8. Causa-efeito	algo que provoca um resultado ou efeito
9. Problema-solução	uma solução ligada a um problema
10. Sentimento-atitude	um sentimento ou uma atitude

Fonte: Johnson e Johnson (1986) segundo Giasson (2000).

Assim, a partir de perguntas que focalizem um tipo específico de inferência, o aluno pode chegar a um dado conhecimento, se esse já não for do seu conhecimento.

Dell'Isola (2001) afirma que inferência é

uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros (DELL'ISOLA, 2001, p. 44).

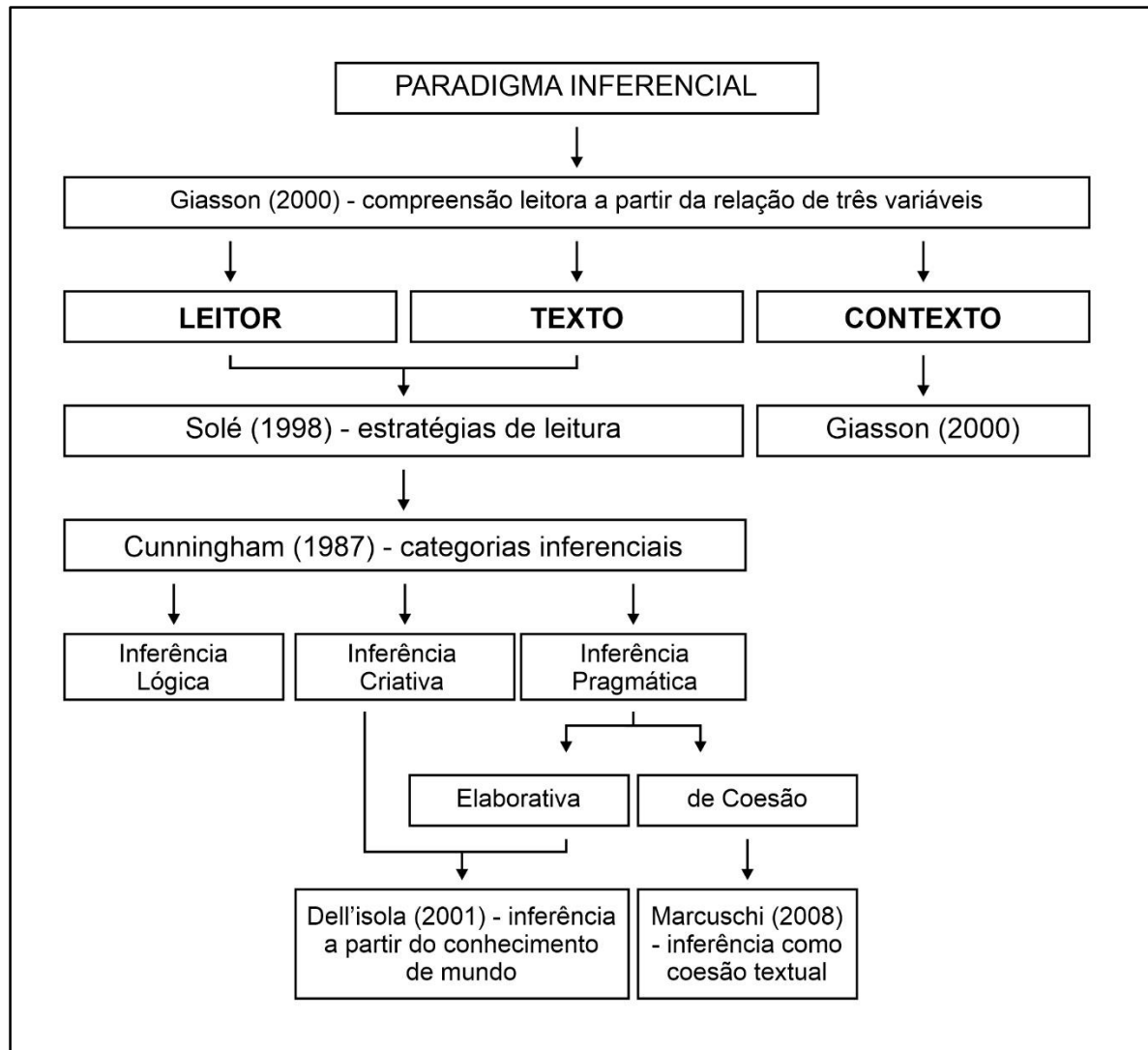
A autora propõe uma definição que abarca diferentes contextos, desde o psicológico ao situacional, trazendo à tona a complexidade de classificar a inferência.

Os estudos aqui expostos mostram que a inferência é um procedimento que tem o objetivo de completar *lacunas* que o texto original apresenta. Essas lacunas são preenchidas pelo leitor, que, a partir do próprio texto e munido por seus conhecimentos prévios da temática do texto ou de mundo, chega à informação "ausente", completando o texto até o seu significado total.

Assim, considerando os autores anteriormente citados, a inferência é, para esta dissertação, compreendida como um processo cognitivo da leitura, gerada antes, durante e após a leitura, quando o leitor traz para o texto informações que não estão explícitas, mas que amparado pelo texto consegue formular. A inferência é, portanto, uma estratégia de leitura que demanda conhecimentos prévios por parte do leitor, já que as informações não veiculadas no texto são conhecimentos e vivências anteriores do leitor com outros textos. Tal definição de inferência é amparada nos estudos de Cunningham (1987), Solé (1998), Giasson (2000), Dell'Isola (2001) e Marcuschi (2008) ao caracterizarem as inferências. A construção desta definição

decorre das relações apresentadas no esquema do paradigma inferencial (FIGURA 6).

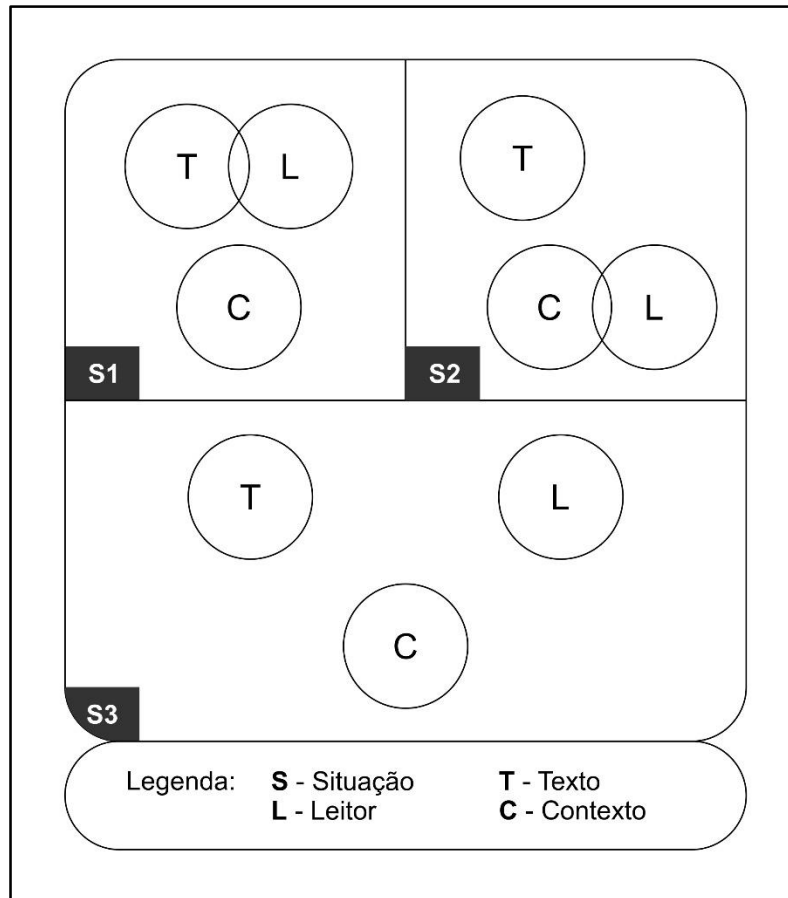
Figura 6 - Paradigma inferencial



Fonte: Autor (2021).

Em Giasson (2000), temos as três variáveis máximas da compreensão leitora: leitor, texto e contexto. Segundo Giasson (2000), e anteriormente apresentada cada uma das variáveis, é pela e na interação entre as variáveis que a compreensão leitora se dá. De tal modo que a ausência de um põe em xeque a compreensão do texto. Para ilustrar, tomamos o esquema de Giasson (2000, p. 23) ao apresentar as variáveis e suas relações (FIGURA 7):

Figura 7 - Relação entre as variáveis leitor, texto e contexto



Fonte: Autor (2021) baseado em Giasson (2000).

Na primeira situação, temos um leitor com os conhecimentos linguísticos necessários para compreender o texto, que por sua vez é acessível a ele, ou seja, apresenta uma boa reprografia - a linguagem está de acordo com o nível do aluno; contudo, o contexto não é adequado. Pode ser que haja barulho no espaço de leitura ou as interações com o professor, sobre a leitura, não auxiliaram na compreensão.

Na segunda situação, temos um leitor interessado no texto e com conhecimentos linguísticos que condizem com o grau de instrução esperado para compreender o texto, além disso, o espaço onde a leitura ocorre é adequado, favorecendo o aluno; contudo, o texto é difícil, há incoerências internas a ele, as ideias estão apresentadas de forma embaralhada dificultando a compreensão.

Na última situação, criada por Giasson (2000), temos um leitor sem interesse no texto, este último de difícil compreensão e uma cópia pouco legível. O contexto também se apresenta aquém para contribuir com a compreensão do texto.

As variáveis da compreensão leitora englobam outros desmembramentos que dão suporte às condições nas quais elas possam se relacionar. O esquema anterior (FIGURA 6) apresenta o percurso que aqui se relata.

Derivado das variáveis leitor e texto, Solé (1998) contribui com as estratégias de antes, durante e depois da leitura e a inferência. Entendemos que as contribuições de Solé (1998) decorrem dessas variáveis, uma vez que o processo de leitura, e aqui especialmente na geração de inferências, é um processo restrito ao leitor e ao texto, visto que as influências na variável contexto, apresentada por Giasson (2000) dizem respeito a aspectos exteriores ao leitor e ao texto.

Assim, no que diz respeito às estratégias de leitura, envolvendo o leitor e o texto, Solé (1998) enfatiza a necessidade de um trabalho antes, durante e depois da leitura, contribuindo, desse modo, com a compreensão do texto que é lido. Cada momento da leitura do texto prevê, segundo a autora, um conjunto de estratégias que devem ser realizadas pelo leitor, assegurando a compreensão do que está sendo lido. As estratégias de Solé (1998) estão apresentadas no quadro abaixo (QUADRO 3):

Quadro 3 - Estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura

Momento da leitura com vista à compreensão	Estratégias
Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de objetivos para a leitura; • Ativação de conhecimentos prévios sobre o texto; • Estabelecimento de previsões sobre o texto.
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura fluente; • Retomada de passagens não compreendidas; • Automonitoramento; • Inferência; • Predição.
Depois da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização da ideia principal do texto; • Resumo ou recapitulação do texto; • Formulação e resposta a perguntas sobre o texto.

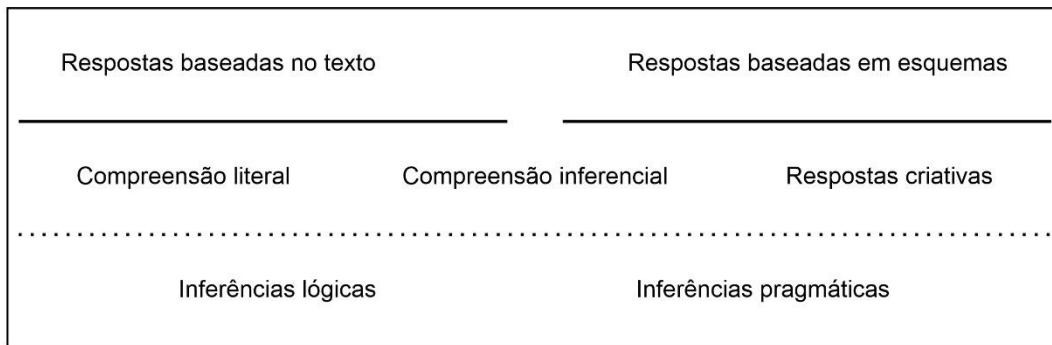
Fonte: Autor (2021) baseado em Solé (1998).

Notemos que Solé (1998) enfatiza, nos três momentos, um trabalho metacognitivo com o texto, visto que antes da leitura, sem mesmo ter lido, o leitor já é instigado a refletir sobre o texto e trazer, ao plano consciente, os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. O trabalho metacognitivo com o texto, durante a leitura, é previsto pela autora quando o leitor percebe sua própria compreensão do que lê, através do automonitoramento e da retomada de passagens não compreendidas, sendo que somente um leitor atento ao texto e a sua compreensão sabe indicar quando compreende ou não uma passagem. Além disso, Solé (1998) afirma que o leitor, à medida que a leitura avança, vai criando previsões sobre o desfecho com auxílio de inferências, dadas as informações explícitas e implícitas do texto. O trabalho pós-leitura, para continuar a compreender o texto, segundo Solé (1998), pode ser realizado a partir da organização de um resumo do texto lido, da retomada da sua ideia principal e também da formulação e resposta a perguntas sobre o que foi lido.

A proposta que é apresentada para a compreensão a partir da estratégia de leitura de inferência, expressa na seção *“Proposta para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em texto simples ou texto principal”* retoma a organização proposta por Solé (1998) no que se refere ao trabalho antes, durante e depois da leitura, porém não se configura como uma cópia do modelo da autora. A proposta é amparada em Solé (1998), mas teve liberdade em modificar os processos que ocorrem antes, durante e depois da leitura. Isso porque, ao abordar as estratégias de leitura, Solé (1998) não tem uma estratégia de leitura como foco, a autora expõe os recursos disponíveis ao leitor e exemplifica como tais recursos podem se comportar quando juntos. Para esta dissertação, a estratégia alvo é a estratégia de leitura de inferência, logo, modificações foram necessárias para que o objetivo fosse contemplado nas etapas de leitura: gerar inferências.

Ao enfatizar a estratégia de leitura de inferência, buscamos suporte em Cunningham (1987). Para o autor, a inferência pode ser diferenciada “até que ponto o leitor utiliza o texto e até que ponto usa os seus próprios conhecimentos” (CUNNINGHAM, 1987, citado por GIASSON, 2000, p. 91). O esquema a seguir (FIGURA 8) ajuda a compreender.

Figura 8 - Categorias de inferência segundo Cunningham (1987)



Fonte: Autor (2021) baseado em Cunningham (1987).

Assim, a inferência, em Cunningham (1987), distingue-se em três categorias, sendo elas: inferência lógica, inferência pragmática e inferência criativa. A primeira categoria inferencial é baseada exclusivamente no texto, enquanto a pragmática e a criativa são baseadas nos conhecimentos e esquemas do leitor. Todavia, a inferência pragmática ainda sofre uma divisão podendo ser de duas ordens: de coesão ou elaborativa.

A inferência lógica, de compreensão literal, parte do texto, sendo esse o material de busca e consulta do leitor. Para as inferências pragmática, elaborativa e criativa cabe ao leitor resgatar informações exteriores ao texto, ou seja, nos seus conhecimentos prévios e nas relações extratextuais. Os estudos de Dell'Isola (2001) é um dos pilares desta dissertação no que tange às inferências elaborativas e criativas. Segundo a autora, “um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo” (DELL'ISOLA, 2001, p. 224). Isso porque, como bem pontuado nos seus estudos, “cada leitor possui saber cultural próprio e, como membro de uma comunidade ou unidade social, está sujeito às influências dessa comunidade: aos seus valores e à sua estrutura de poder” (DELL'ISOLA, 2001, p. 226).

Logo, as inferências pragmáticas elaborativas e criativas partem do leitor para o texto. A respeito disso, e pensando no contexto de ensino, Dell'Isola (2001) enfatiza que “o professor deveria propiciar a oportunidade de os alunos inferirem livremente, sempre justificando o porquê desta ou daquela interpretação e avaliação”

(DELL'ISOLA, 2001, p. 230), justamente porque nem toda inferência, por mais elaborativa e criativa, contribui para a compreensão do texto.

Sobre as inferências pragmáticas de coesão, recorre-se a Marcuschi (2008). Segundo o autor, “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” (MARCUSCHI, 2008, p. 249), sendo hipóteses coesivas para que se possa processar o texto. Ao trazer a inferência como reguladora da coesão do texto, é preciso retomar o que o autor entende por coesão. Em Marcuschi (2008) temos como coesão os processos que “dão conta da estruturação da sequência do texto [...] e constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Os processos inferenciais, que o leitor faz ao longo da sua leitura, geram não somente inferências para o acréscimo de informações não explícitas, mas garantem a continuidade, a sequência do texto, para que esse se torne coeso e coerente. Por mais que a inferência aqui não seja de coerência, faz-se importante delimitar o que vem a ser a coerência – visto que os termos coesão e coerência sempre estão associados um ao outro. Para Marcuschi (2008, p. 121) a coerência é sinalizada como uma atividade realizada pelo leitor, mas que atua na proposta do autor, ou seja, ocorre de forma global ao texto, não local, na pretensão do autor com o todo, sendo essa, a abrangência global do texto, a diferença entre a coesão e a coerência.

Por último, na variável contexto, temos Giasson (2000) e seus estudos sobre a influência deste na compreensão do texto. Nessa variável é o contexto social que é evocado na construção do roteiro de leitura, isso porque, segundo Giasson (2000, p. 42), no contexto social estão as interações “entre o leitor e o professor ou entre ele e seus pares”. Assim, aqui, temos as relações do leitor com um mediador da leitura, o professor. Os demais contextos previstos por Giasson (2000) não são desconsiderados, contudo é no aspecto social que se nota maior contribuição.

O esquema (FIGURA 6) e sua apresentação se deu em virtude de mostrar que, mesmo que o roteiro de leitura utilize as categorias de inferência de Cunningham (1987), há outros autores que confirmam seus estudos de forma direta

e indireta, como se buscou apresentar aqui. A Psicolinguística, desde sua origem, é uma área de estudos que se desenvolve em interfaces, assim, há uma fragmentação quanto às nomenclaturas, havendo muitos nomes para processos ou ideias similares. A partir dessa realidade, fez-se a escolha por uma categorização, a de Cunningham (1987), porém não se descartam outras, na medida em que convergem e se voltam a um ponto em comum: inferências.

Desta forma, o caminho teórico escolhido está associado à proposta de nortear o trabalho da leitura em contexto de sala de aula. Concebemos o aluno como um agente imerso numa sociedade que no mesmo instante em que a modifica é modificado por essa. Ao intervir no meio em que está inserido, o aluno cria diferentes conhecimentos e teorias sobre/do mundo que em contato com diferentes textos ao seu entorno será resgatado. Nas escritas de Dell'Isola (2001)

A inferência é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo um texto, ou após terem completa a sua leitura. O texto serve como estímulo para a geração de inferências. O leitor constrói novas proposições a partir das já dadas e busca, extratexto, informações relativas a conhecimentos preconcebidos, adquiridos pela experiência de vida. Ao preencher os vazios textuais, o leitor traz para o texto um universo de conhecimentos que foram assimilados no meio social em que se integrou (ou a que se entregou) (DELL'ISOLA, 2001, p. 224).

4 CONTEXTOS DE LEITURA

Esta seção apresenta os dados referentes à compreensão leitora dos estudantes brasileiros. No primeiro momento, damos ênfase aos resultados oriundos do PISA 2018 e analisamos a leitura do Brasil em nível internacional, uma vez que o PISA pouco focaliza em unidades federativas, ocupando-se na análise entre países. Na segunda análise, apresentam-se os dados nacionais a partir dos resultados emitidos pelo SAEB 2017. Com o auxílio dos resultados do SAEB, propõe-se uma análise da leitura do Brasil e da escola que servirá de referência para as propostas de produção de material. Os dados apresentados são confrontados e debatidos, a fim de buscar compreender os resultados nacionais e locais.

4.1 Programa de Avaliação Internacional de Estudantes - PISA

A leitura é um mecanismo de ascensão social, uma vez que é por meio dela e da escrita que o mundo se comunica. Os avanços da tecnologia, em especial da comunicação por mensagens instantâneas é um indicador incondicional de que é preciso ler e escrever para garantir a comunicação entre os pares. Aquele que não lê pouco consegue se desenvolver socialmente por meio da leitura e escrita, ficando à margem das atividades da sua comunidade, uma vez que “a leitura é parte da aprendizagem ao longo da vida” (PISA, 2020, p. 50).

Tomando por base os avanços da comunicação e a leitura como um produto cultural e social, os estudos que se ocupam de dar foco à leitura vêm crescendo consideravelmente, em diferentes áreas do conhecimento. O campo da literatura no Brasil, além de ter crescido, agora busca propor pesquisas e intervenções de promoção e melhoria da leitura, em especial, na rede pública de ensino. Esse movimento, de pensar e propor intervenções, cresceu especialmente a partir dos anos 2000 com a inclusão do Brasil como país convidado a participar do PISA.

O PISA, promovido pela OCDE⁷, tem sido um dos grandes promotores e fonte de dados da leitura nacional para o Brasil e para os demais países, integrantes ou convidados pela organização. O PISA avalia três componentes: a leitura, a

⁷ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

matemática e a ciências, tendo a cada nova edição a ênfase num deles.

A OCDE é uma organização internacional com princípios na democracia representativa e economia de mercado. Os 36 países que integram a organização buscam oferecer meios de solucionar problemas políticos, econômicos e promover reformas educacionais para os países integrantes que são considerados desenvolvidos, tendo como parâmetro o PIB⁸ *per capita* e o IDH⁹. O Brasil não compõe o grupo¹⁰ da OCDE, porém é convidado a participar das avaliações do PISA desde o ano 2000.

Somente a partir da inclusão do Brasil na avaliação do PISA é que se começou a acompanhar a leitura no âmbito nacional mais de perto e confrontá-la aos parâmetros internacionais, tendo agora os mesmos instrumentos e critérios de avaliação. Aqui, faz-se uma análise dos dados mais recentes que versam do relatório do PISA de 2018, ano que teve como foco a área da leitura. O documento que apresenta os dados oficiais da avaliação configura-se um ofício rico de análise, no qual é possível compreender os resultados nacionais, ao mesmo tempo que os põe em xeque em relação aos demais países.

Na avaliação adotou-se o termo “letramento em leitura”, uma vez que o termo abarca uma gama maior de significados do que simplesmente a “leitura”, que por vezes é reduzida à decodificação. Assim, o letramento em leitura prevê

uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. Também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. As competências metacognitivas são ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura para um objetivo específico (PISA, 2020, p. 52)

A partir do letramento em leitura, o PISA estabelece que ler, na sua avaliação, “refere-se a compreender, usar, refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar um

⁸ Produto Interno Bruto – equivale à soma de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, dentro de um prazo determinado.

⁹ Índice de Desenvolvimento Humano - medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" e para ajudar a classificar os países como desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

¹⁰ O Brasil já encaminhou um pedido à OCDE para integrar o grupo de forma oficial, porém seu pedido está sob análise do comitê.

objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (PISA, 2020, p. 51). O posicionamento de perspectiva de leitura dialoga com Kleiman (2011) quando a autora afirma que a leitura “implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar” (KLEIMAN, 2011, p. 26).

Portanto, o leitor idealizado pela avaliação parte de um sujeito ativo e consciente do texto que lê e que faz uso de seus conhecimentos prévios, construídos especialmente a partir de sua realidade, mas, principalmente, possui conhecimentos básicos e avançados sobre a sua própria língua, sendo capaz de manipular tarefas e fragmentos da leitura para atingir a compreensão do que lê. Soares (2001) diz que “compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo”. Há muitas leituras possíveis a partir de um único texto, “um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 13). Um dos fatores que determina a compreensão do texto, é, também, portanto, as possibilidades de resgate dos conhecimentos prévios à leitura.

A tomada de consciência prevista pelo PISA é reforçada na passagem que remete às estratégias metacognitivas de leitura, uma vez que “essas habilidades na definição – ‘compreender’, ‘usar’, ‘avaliar’ e ‘refletir sobre’ – são necessárias, mas nenhuma é suficiente para o sucesso do letramento em Leitura” (PISA, 2020, p. 53). Afinal, a excelência na leitura é alcançada pela habilidade cognitiva a partir de um grupo de processos específicos – sendo eles os conhecimentos da língua (morfológico, semântico, sintático, pragmático) e conhecimentos prévios.

As estratégias metacognitivas, passivas de controle e consciência do leitor, exigidas durante a avaliação podem ser divididas em três grupos:

- a) gerenciar tarefa: localização de informações (acessar e recuperar informações dentro do texto; buscar e selecionar o texto relevante);
- b) definir objetos e planos: compreensão (representar o sentido literal;

integrar e gerar inferências);

- c) monitorar/controlar: avaliação e reflexão (avaliar qualidade e credibilidade; refletir sobre o conteúdo e a forma; detectar e lidar com conflitos).

Tais processos visam à compreensão do que é lido. No que se refere à compreensão, espera-se que os participantes possam reconhecer a intencionalidade do autor.

Compreender um texto “é a base da leitura” (SMITH, 2003). E esse processo de compreensão é o protagonista na avaliação do PISA, ocupando 45% da matriz das tarefas, seguido pelos processos de avaliar e refletir, com 30%, e localizar informações, com 25%. Logo, as atividades do PISA visam à compreensão do texto por parte dos alunos participantes, em especial à capacidade de reconstruir o sentido literal do texto e de inferir e relacionar tais inferências.

Tendo exposto o que constitui o PISA e o que a avaliação propõe aos seus participantes, dá-se foco aos resultados do Brasil na última edição. Em 2018, segundo o relatório do PISA, o total de estudantes participantes aptos a realizar a avaliação foi de 2.905.312, sendo que todos estavam matriculados na Educação Básica. O ano de curso dos participantes variou do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Reitera-se que o PISA não é uma avaliação relacionada a um determinado ano escolar e sim à idade dos participantes, estabelecida em 15 anos.

Dos quase três milhões de participantes oriundos de 597 escolas, das três redes de ensino, a escola pública estadual somou o maior número de participantes 1.390.872, representando 68,3% do total, seguido pela escola privada (15,6%), municipal (13,7%) e federal (2,5%). A localização das escolas, em sua quase totalidade, é na região urbana (95,1%), evidenciando assim que o acesso à educação das localidades rurais ainda é difícil, visto que representam apenas 4,9% das escolas participantes.

A média obtida pelos participantes na avaliação de leitura foi a maior média desde 2000, ano em que o Brasil passou a participar da avaliação. Em 2018, a

proficiência leitora nacional teve a média de 413 pontos, uma média que evidencia um crescimento em relação a 2015 (407 pontos), abaixo, porém, dos países da OCDE que atingiram a média de 487 pontos, 74 a mais que o Brasil. O histórico brasileiro de proficiência em leitura pode ser constatado na tabela a seguir (TABELA 1):

Tabela 1 - Média da proficiência leitora nacional de 2000 a 2018

ANO	MÉDIA	CLASSIFICAÇÃO EM RELAÇÃO À MÉDIA
2000	396	5º
2003	403	4º
2006	393	6º
2009	412	2º
2012	407	3º
2015	407	3º
2018	413	1º

Fonte: Autor (2020) segundo PISA (2020).

O histórico de médias brasileiras não é de se orgulhar, já que o país oscila em relação à leitura, não apresentando evolução no decorrer das edições, e suas médias, estatisticamente, não apresentam crescimento. A tabela acima evidencia que foram necessários nove anos para que a média de leitura do país avançasse um ponto¹¹. Tal fator poderia ser diferente, se nos anos de 2012 e 2015 o país não tivesse retrocedido (2012) e estagnado (2015) no que tange à leitura.

Verifica-se assim, a partir da tabela acima, que há uma instabilidade da média durante as edições, e que a competência leitora “melhorou entre 2000 e 2009 e, desde então, vem oscilando em torno de 410 pontos” (PISA, 2020, p. 72). Há dez anos não apresentamos uma evolução no que diz respeito à proficiência leitora, ficando abaixo dos países da OCDE e de vizinhos, como Chile e Uruguai.

A média de proficiência leitora do Brasil é baseada no percentual de aproveitamento a partir das escalas de proficiência leitora dos participantes. A escala é fundamental para compreender a leitura, uma vez que ela não apenas mostra o

¹¹ É preciso considerar o ano de 2009 como sendo o segundo com a melhor média, após a última edição, 2018. Assim, os anos de 2012 e 2015, não significam avanço na leitura, pelo contrário, evidenciam que houve uma regressão e estagnação, respectivamente. Assim, pode-se afirmar que o período que representa o avanço de 1 ponto na média final da prova PISA é de 9 anos

que o aluno é capaz de fazer frente ao texto que lê, mas também já permite inferir onde está a maior dificuldade do aluno. A escala de 2018 contou com nove níveis – abaixo de 1c; 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, na sua ordem crescente.

A seguir, apresentam-se os níveis, os percentuais de estudantes no nível e características das competências cognitivas previstas (QUADRO 4).

Quadro 4 - Descrição por nível de proficiência em Leitura e percentuais do Brasil e OCDE

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
Abaixo de 1c	-	OCDE: 0,1% Brasil: 0,4%	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.
1c	185	OCDE: 1,4% Brasil: 5,3%	Os leitores do Nível 1c conseguem entender e afirmar o significado de frases curtas e sintaticamente simples em um nível literal e ler com um propósito claro e simples em um período limitado de tempo. As tarefas nesse nível envolvem vocabulário simples e estruturas sintáticas simples.
1b	262	OCDE: 6,2% Brasil: 17,7%	Nesse nível, os leitores conseguem avaliar o significado literal de frases simples. Eles também conseguem interpretar o significado literal dos textos, fazendo conexões simples entre informações adjacentes à pergunta e/ou ao texto. Os leitores do Nível 1b conseguem procurar e localizar uma informação destacada e explicitamente colocada em uma frase, um texto breve ou uma lista simples. Eles conseguem acessar uma página relevante a partir de um pequeno conjunto com base em avisos simples, quando houver indicações explícitas. As tarefas no Nível 1b explicitamente direcionam os leitores a considerar fatores relevantes na tarefa e no texto. Os textos neste nível são curtos e geralmente fornecem suporte ao leitor, como repetição de informações, figuras ou símbolos familiares. Há informações concorrentes mínimas.
1a	335	OCDE: 15,0% Brasil: 26,7%	Nesse nível, os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas. Os leitores nesse nível também conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um pedaço de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
			<p>conhecimento prévio.</p> <p>Eles conseguem selecionar uma página relevante de um pequeno conjunto com base em avisos simples e localizar uma ou mais informações independentes em textos curtos.</p> <p>Os leitores do Nível 1a conseguem refletir sobre o objetivo geral e a importância relativa das informações (por exemplo, a ideia principal versus os detalhes não essenciais) em textos simples que contêm dicas explícitas.</p> <p>A maioria das tarefas nesse nível contém dicas explícitas sobre o que precisa ser feito, como fazê-lo e onde, no(s) texto(s), os leitores devem concentrar sua atenção.</p>
2	407	OCDE: 23,7% Brasil: 24,5%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado. Eles conseguem entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas e/ou quando o(s) texto(s) inclui(em) alguma informação distratora.</p> <p>Eles conseguem selecionar e acessar uma página em um conjunto com base em solicitações explícitas, embora às vezes complexas, e localizar uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos.</p> <p>Os leitores do Nível 2 conseguem, quando explicitamente informados, refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado. Eles conseguem refletir sobre características visuais ou tipográficas simples. Eles conseguem comparar argumentação e avaliar os motivos que a sustentam com base em declarações breves e explícitas.</p> <p>As tarefas no Nível 2 podem envolver comparações ou contrastes com base em um único recurso no texto. Tarefas reflexivas típicas nesse nível exigem que os leitores façam uma comparação ou várias relações entre o texto e o conhecimento externo, utilizando experiências e atitudes pessoais.</p>
3	480	OCDE: 26,0% Brasil: 16,3%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de</p>

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
			<p>conteúdo explícito ou de dicas organizacionais. Os leitores conseguem integrar o conteúdo e gerar inferências básicas e mais avançadas. Eles também conseguem integrar várias partes de um trecho de texto para identificar a ideia principal, entender um relacionamento ou interpretar o significado de uma palavra ou frase quando as informações necessárias são exibidas em uma única página.</p> <p>Eles conseguem procurar informações com base em avisos indiretos e localizar informações de destino que não estão em uma posição de destaque e/ou na presença de distratores. Em alguns casos, os leitores nesse nível reconhecem o relacionamento entre várias informações com base em vários critérios.</p> <p>Os leitores do Nível 3 conseguem refletir sobre um trecho de texto ou um pequeno conjunto de textos e comparar e contrastar os pontos de vista de vários autores com base em informações explícitas. Tarefas reflexivas nesse nível podem exigir que o leitor faça comparações, gere explicações ou avalie uma característica do texto. Algumas tarefas reflexivas exigem que os leitores demonstrem uma compreensão detalhada de um pedaço de texto que lida com um tópico familiar, enquanto outras exigem uma compreensão básica do conteúdo menos familiar.</p> <p>As tarefas no Nível 3 exigem que o leitor leve em consideração muitos recursos ao comparar, contrastar ou categorizar informações. As informações necessárias geralmente não são importantes ou pode haver uma quantidade considerável de informações concorrentes. Os textos típicos desse nível podem incluir outros obstáculos, como ideias contrárias às expectativas.</p>
4	553	OCDE: 18,9% Brasil: 7,4%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem compreender trechos em configurações de texto único ou múltiplo. Eles interpretam o significado das nuances da linguagem em um trecho do texto, levando em consideração o texto como um todo. Em outras tarefas interpretativas, os alunos demonstram compreensão e aplicação de categorias específicas. Eles conseguem comparar perspectivas e extrair inferências com base em múltiplas fontes.</p>

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
			<p>Os leitores conseguem pesquisar, localizar e integrar várias informações incorporadas na presença de distratores plausíveis. Eles conseguem gerar inferências com base na demanda da tarefa para avaliar a relevância das informações de destino. Eles conseguem lidar com tarefas que exigem que memorizem o contexto anterior da tarefa.</p> <p>Além disso, os alunos desse nível conseguem avaliar a conexão entre declarações específicas e a posição ou conclusão geral de uma pessoa sobre um tópico. Eles conseguem refletir sobre as estratégias que os autores usam para transmitir seus pontos, com base em características importantes dos textos (por exemplo, títulos e ilustrações). Eles conseguem comparar e contrastar reivindicações explicitamente feitas em vários textos e avaliar a confiabilidade de uma fonte com base em critérios importantes.</p> <p>Os textos no Nível 4 costumam ser longos ou complexos e seu conteúdo ou forma podem não ser padrão. Muitas das tarefas estão situadas em configurações de vários textos. Os textos e as tarefas contêm dicas indiretas ou implícitas.</p>
5	626	OCDE: 7,4% Brasil: 1,7%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem compreender textos longos, inferindo quais informações no texto são relevantes, mesmo que as informações de interesse possam ser facilmente ignoradas. Eles conseguem executar formas causais ou outras de raciocínio com base em um entendimento profundo de partes do texto. Eles também conseguem responder perguntas indiretas, inferindo a relação entre a pergunta e uma ou várias informações distribuídas dentro ou em vários textos e fontes.</p> <p>Tarefas reflexivas requerem a produção ou avaliação crítica de hipóteses, baseando-se em informações específicas. Os leitores conseguem estabelecer distinções entre conteúdo e propósito, e entre fato e opinião, conforme aplicado a sentenças complexas ou abstratas. Eles conseguem avaliar a neutralidade e o viés com base em pistas explícitas ou implícitas pertencentes ao conteúdo e/ou fonte das informações.</p>

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
			Eles também conseguem tirar conclusões sobre a confiabilidade dos argumentos ou conclusões oferecidas em um excerto de texto. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas no Nível 5 geralmente envolvem lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e passar por várias etapas até que o objetivo seja alcançado. Além disso, as tarefas nesse nível podem exigir que o leitor manipule vários textos longos, alternando entre os textos para comparar e contrastar informações.
6	698	OCDE: 1,3% Brasil: 0,2%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem compreender textos longos e abstratos, nos quais as informações de interesse estão profundamente interligadas, mas apenas indiretamente relacionadas à tarefa. Eles conseguem comparar, contrastar e integrar informações que representam perspectivas múltiplas e potencialmente conflitantes, usando vários critérios e gerando inferências em informações distintas para determinar como as informações podem ser usadas.</p> <p>Os leitores do Nível 6 conseguem refletir profundamente sobre a fonte do texto em relação ao seu conteúdo, usando critérios externos ao texto. Eles conseguem comparar e contrastar informações entre textos, identificando e resolvendo discrepâncias e conflitos intertextuais por meio de inferências sobre as fontes de informações, seus interesses explícitos ou adquiridos e outras pistas sobre a validade das informações.</p> <p>As tarefas no Nível 6 normalmente exigem que o leitor configure planos elaborados, combinando vários critérios e gerando inferências para relacionar a tarefa e o(s) texto(s). Os materiais nesse nível incluem um ou vários textos complexos e abstratos, envolvendo perspectivas múltiplas e possivelmente discrepantes. As informações de destino podem assumir a forma de detalhes profundamente presentes nos textos ou entre textos e potencialmente obscurecidos pelas informações concorrentes.</p>

Fonte: PISA (2020).

Conforme os quadros acima evidenciam, a proficiência brasileira em leitura não é destaque positivo quando comparada à média dos países da OCDE. Porém,

mesmo com resultados pouco vantajosos, metade dos participantes estão acima do nível 2 de proficiência leitora. Isso porque, a OCDE projeta o nível 2 ou mais, sendo o fundamental ao concluinte da Educação Básica no que diz respeito ao domínio da leitura. Da amostra de alunos brasileiros da edição de 2018, 50% atingiram os níveis 2 ou acima de dois, enquanto o restante dos alunos divide-se nos quatro níveis mais baixos da habilidade leitora. Elege-se o nível 2 como de corte para uma proficiência em leitura, visto que

No Nível 2, os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos. Os estudantes que não alcançam proficiência no Nível 2 em Leitura geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas (PISA, 2020, p. 77).

A taxa de aproveitamento da leitura nos países membros da OCDE, que também ocupam o nível 2 ou acima em letramento em Leitura, é de 77,4%, uma diferença de 27,4% a mais que o aproveitamento nacional.

A partir dos dados presentes no relatório do PISA 2018, supõe-se que o desempenho do Brasil (413) é o resultado da falta de ações na educação. Se comparado aos primeiros colocados, Canadá e Finlândia, países que detêm média de 520 pontos, há uma diferença de 117 pontos na média. Esses países são considerados de “primeiro mundo” no cenário da educação, tendo grandes investimentos por parte do governo e estratégias de melhorias constantes no seu sistema de ensino¹². Pensar a educação do Brasil a partir desses países é uma utopia, porém se compararmos a países latinos, os estudantes brasileiros ainda ficam para trás. Países como Chile e Uruguai, com menos infraestrutura e recursos financeiros, obtiveram médias de 452 e 427, respectivamente. No ranking da leitura, analisando os países latinos, o Brasil fica à frente apenas de países como Colômbia (412), Argentina (402) e Peru (401).

Tais resultados podem ser compreendidos quando se propõe analisar o aproveitamento da leitura dos alunos brasileiros, em porcentagem, em contraste ao aproveitamento dos alunos da OCDE. A tabela a seguir (TABELA 2) está organizada por crescimento da porcentagem dos alunos brasileiros e dos países da OCDE.

¹² Segundo o relatório *Education at a Glance 2020* da OCDE de investimentos na educação.

Tabela 2 - *Ranking* de acordo com a proficiência leitora nacional e países da OCDE

BRASIL			PAÍSES DA OCDE		
Classificação	Nível de compreensão leitora	Percentual de aproveitamento	Classificação	Nível de compreensão leitora	Percentual de aproveitamento
1º	1a	26,7%	1º	3	26,0%
2º	2	24,5%	2º	2	23,7%
3º	1b	17,7%	3º	4	18,9%
4º	3	16,3%	4º	1ª	15,0%
5º	4	7,4%	5º	5	7,4%
6º	1c	5,3%	6º	1b	6,2%
7º	5	1,7%	7º	1c	1,4%
8º	Abaixo de 1c	0,4%	8º	6	1,3%
9º	6	0,2%	9º	Abaixo de 1c	0,1%

Fonte: Autor (2021) segundo PISA (2020).

A tabela acima auxilia na análise dos níveis de proficiência em leitura e torna mais claro que o *ranking* dos níveis atingidos pelo Brasil é bem distinto da OCDE. A exemplo do *podium* brasileiro, que tem na sua configuração dois dos níveis mais baixos em leitura (1a e 1b, respectivamente), o que não ocorre nos países da OCDE que apresentam, nos três primeiros lugares, três níveis respectivamente significativos no que tange ao letramento em Leitura (3, 2 e 4, respectivamente).

O nível 1a, que é o primeiro lugar na proficiência leitora nacional, aparece apenas na quarta posição entre os alunos da OCDE. Nesse nível de leitura, segundo o próprio relatório, os alunos não possuem autonomia suficiente para inferir informações, pois limitam-se a relacionar fragmentos pequenos de textos, identificar a temática abordada, desde que esses possuam informações visuais acessíveis a eles.

Nota-se que a classificação nacional e dos países da OCDE tem uma inversão. Enquanto o Brasil tem em suas primeiras posições os níveis 1a, 2 e 1b, ficando os mais altos por último – incluindo o nível 6, o mais alto, em último, os níveis dos países pertencentes à organização conseguem formar uma trinca com níveis bons – 3, 2 e 4 respectivamente – deixando para trás níveis mais precários como o abaixo de 1c, 1b, 1a e outros mais elevados como 5 e 6, a partir dos critérios estabelecidos pelo PISA.

O nível 6, projetado pelo PISA como aquele que abarca todos os demais e no qual o leitor pode compreender textos abstratos longos, relacioná-los, criar inferências, desenvolver pensamentos críticos e aprofundados, relacionar fatos internos e externos ao texto, é visto nos dois rankings nas últimas posições. No ranking brasileiro ele é o último colocado, sendo que apenas 0,2% dos participantes conseguiram atingir este nível de proficiência. Em números reais, representa que aproximadamente 5.811 alunos atingiram a proficiência leitora total no Brasil, em 2018. Esse número é muito pequeno quando comparado ao total de alunos participantes do PISA 2018, porém torna-se ainda mais assustador quando notamos que dos participantes da prova de 2018, 30.974 alunos cursavam o 3º ano do Ensino Médio. E a cada novo ano, novos alunos concluem a educação básica sem atingirem a maturidade leitora projetada pela avaliação.

A média de letramento nacional em leitura é 413 pontos, indiferente à rede a que eles estão ligados (municipal, estadual ou federal). Porém, quando se busca averiguar as médias isoladas das redes, encontram-se resultados discrepantes: a rede estadual conta com 404 pontos, 9 a menos que a média nacional. A diferença aumenta se confrontada à média dos alunos da rede municipal, que obtiveram 330 pontos na avaliação de 2018, contabilizando, assim, 72 pontos a menos que a média nacional. A diferença de proficiência em leitura do Brasil, na comparação municípios-país, é quase a mesma vista do Brasil com os países da OCDE, 74 pontos. Tais médias são de suma significação quando se pensa na educação pública nacional, já que as redes públicas (municípios e estados) respondem por 82,0% do total de participantes. A rede estadual é a que mais contribui com participantes, com 68,3%, em contrapartida aos municípios, que são representados por 13,7% dos participantes.

Em comparação à avaliação de 2015, a rede municipal apresentou maior evolução do que a estadual. Na ocasião, os estudantes das escolas municipais atingiram a média de 325 pontos, crescendo 5 pontos na sua média final, no mesmo espaço de três anos entre uma avaliação e outra. Já os alunos da escola estadual cresceram apenas 2 pontos, de 402 em 2015, para 404 pontos na avaliação de 2018.

Vale a menção sobre a rede pública federal, que mesmo sendo pública ainda

é restrita a um seleto grupo, visto que não está presente em todos os municípios brasileiros. Em 2018, os alunos das escolas federais representavam 2,5% dos participantes e conseguiram uma média de 503 pontos de letramento em Leitura, 88 pontos acima da média nacional e 13 pontos a mais que a média da OCDE. Um bom desempenho na avaliação, quando analisada isolada, pois há uma regressão em comparação à avaliação de 2015 quando alcançou 528 pontos, 121 acima da média nacional que foi de 407. A escola federal é a única que sofreu regressão da edição de 2015 a 2018, decaindo 25 pontos na média final, conforme evidencia a tabela 3 (TABELA 3):

Tabela 3 - Médias nacionais do PISA dos anos de 2015 e 2018

Dependência administrativa	Média 2015	Média 2018	Saldo
Brasil	407	413	+6
Municipal	325	330	+5
Estadual	402	404	+2
Federal	528	503	-25

Fonte: PISA (2020).

Pode-se notar que a rede pública federal, mesmo sendo aquela que mais perdeu pontos na média final em proficiência leitora, ainda consegue manter-se com a melhor média dentre instituições brasileiras, tanto de 2015 quanto 2018. Um fato que pode contribuir para tais resultados significativos, segundo os parâmetros do PISA, é o público que essas escolas recebem. A maior parte dos alunos da rede federal é de nível médio-técnico, cujos cursos são ofertados na modalidade integral. Numa análise mais informal, nota-se que estes alunos estão mais presentes nos centros educacionais, estudando, pesquisando, lendo e trocando experiências entre si e com seus docentes. Ademais, os profissionais da educação, das redes federais de ensino, que interagem com esses estudantes, também possuem um nível de escolaridade que não se limita à graduação.

Os dados aqui apresentados mostram que o Brasil, quando comparado a países mais desenvolvidos e membros da OCDE, tem pouco crescimento na proficiência leitora, mas que as escolas federais estão num caminho mais satisfatório no que tange à leitura. Em contrapartida, as escolas municipais e estaduais ainda requerem atenção para alavancar a leitura nas suas práticas. É possível considerar

que “[...] a escola não assumiu ainda o fato de que (se) ensina a ler” (OCDE, 2016, p. 107) e os dados oriundos do PISA evidenciam esse descaso.

A leitura deve ser vista não somente como um compromisso da aula de Língua Portuguesa, visto que essa é transversal à vida escolar dos alunos, “todo professor deveria ser, também, professor de leitura [...] considerando as especificidades de sua área de conhecimento” (OCDE, 2016, p. 107). Faz-se de suma importância que todos da escola, arrisca-se dizer, da comunidade escolar, promovam a ascensão da leitura para que esses alunos possam ler e compreender textos e o mundo que os cerca.

Quanto à localização das escolas participantes, as situadas em áreas urbanas (95,1%) obtiveram a média de 420 pontos, acima da nacional. As escolas de localidade rural (4,9%) atingiram média de 363 pontos, 49 pontos a menos que a média nacional e 59 pontos atrás da média das escolas urbanas, evidenciando, assim, que a escola rural ainda carece de mais atenção e planejamento estratégico educacional.

A proficiência de letramento em Leitura dos estudantes da região sul do país apresentou melhor desempenho que a média nacional. Os estudantes sulistas alcançaram média de 432 pontos, 20 a mais que a média nacional. A região sul é a que concentra os maiores índices de níveis 5, 4 e 2 na escala de competência leitora do PISA, empatando o nível 3 com a região sudeste. Também é a região que menos apresenta ocorrências do nível 1c e tampouco registra ocorrências abaixo de 1c.

O PISA é uma fonte importante para pensar e planejar a educação brasileira, em especial nos três domínios cognitivos previstos pela avaliação (ciências, leitura e matemática). O prestígio desta avaliação não é questionado, visto que é referenciado em trabalhos que visam pensar a competência leitora do Brasil, e é a partir desses dados que ações de melhoria na leitura são propostos.

O PISA é uma avaliação internacional, mas fornece informações sobre os estados do Brasil também. Contudo, informações específicas, sobre uma escola específica, não são possíveis de serem acessadas, cabendo à análise buscar informações noutra fonte, a Prova Brasil. A Prova Brasil integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com edições a cada dois anos, e tem por

objetivo investigar a educação básica nacional ao identificar e buscar solucionar fatores que podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, por tratar-se de uma investigação que visa propor melhorias na compreensão leitora a partir do uso da estratégia de leitura de inferência com alunos de uma escola específica do interior do Rio Grande do Sul, analisa-se o histórico desse educandário quanto à participação no SAEB 2017.

A análise a partir dos dados do SAEB 2017 é apresentada a seguir.

4.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com realização a cada dois anos, visa analisar os resultados e a qualidade de educação nacional, fornecendo dados para que essa seja melhorada. Integrada à avaliação do SAEB está a Prova Brasil que avalia os conhecimentos linguísticos dos estudantes.

Os dados fornecidos pelo SAEB são de fácil acesso àqueles que têm interesse no que diz respeito à compreensão leitora nacional, fornecendo um relatório nacional e individual, por escola, com importantes análises. Contudo, quando comparado ao relatório do PISA, o do SAEB passa a ser um relatório vago, limitando-se em transcrever apenas os dados dos gráficos, não elaborando uma análise mais aprofundada.

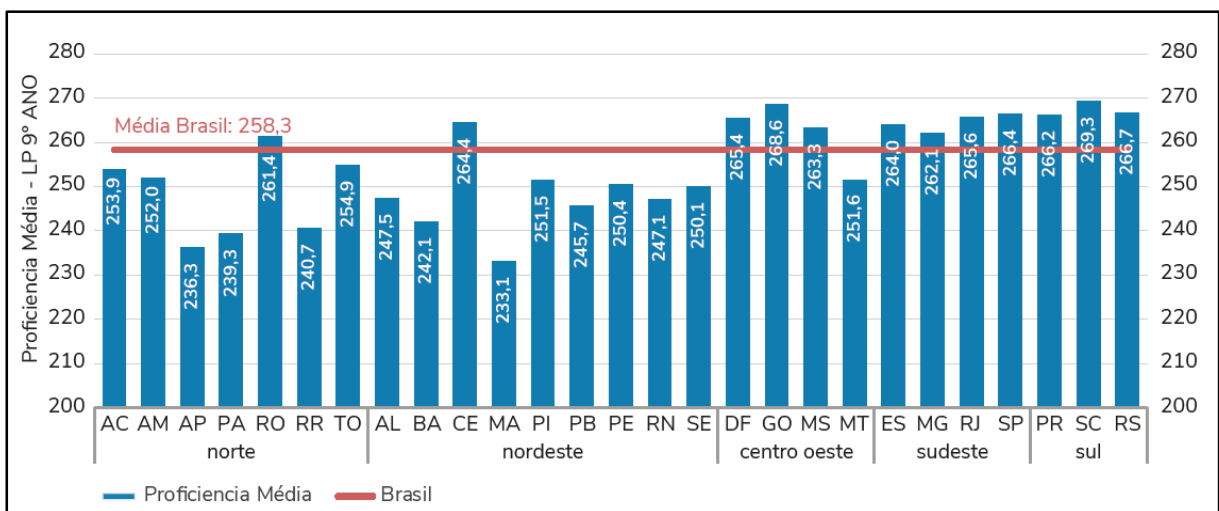
Aqui, busca-se traçar uma leitura que vai além da que já é mostrado nos gráficos e tabelas. Para tanto, propõe-se uma análise dos dados dos relatórios. A seguir, apresentam-se os relatórios em nível nacional.

A organização quanto à proficiência em leitura do SAEB é feita por *níveis de proficiência*, como a avaliação do PISA. Para essa avaliação adotam-se nove níveis de proficiência em leitura, enquanto o PISA elenca 6 (tendo o *nível 1* uma subdivisão de *quatro* critérios distintos). O objetivo aqui não é traçar um comparativo entre as duas avaliações, visto que isso não é possível. Uma se ocupa em investigar a diferença entre países, a outra visa compreender como está a educação leitora nacional, a brasileira.

Na avaliação nacional do SAEB a proficiência leitora nacional teve média de 258,3 pontos. Não há um teto a ser atingido, tampouco um mínimo, visto que se trata de uma avaliação para averiguar a qualidade nacional. A partir desse dado, podem-se comparar as unidades federativas entre si e propor intervenções significativas, tomando como meta as habilidades de leitura previstas nos níveis da própria avaliação.

A seguir, encontra-se o gráfico (FIGURA 9) extraído do relatório SAEB 2017.

Figura 9 - Média das unidades federativas em leitura na Prova Brasil (2018)



Fonte: SAEB (2019).

A Figura 9 evidencia o que há anos já vem sendo indicado: a educação no país não é igualitária, havendo diferenças nos resultados da educação. Nota-se que o centro-oeste, sudeste e sul – com exceção de Roraima (RO) e Ceará (CE) – apresentam os melhores índices da média de proficiência leitora nacional e localizados no “lado sul do país” em contraponto da região norte e nordeste. Tal diferença entre os resultados pode ser notado entre o estado que registrou a menor média nacional, Maranhão (MA - 233,1) em contraste a Santa Catarina (SC), melhor proficiência leitura nacional em 2018 (269,3).

A região sul, além de ser a região com melhor desempenho em compreensão leitora, também se mostra uma região uniforme quanto à média obtida. Nota-se que a diferença entre os três estados é pequena, já que Santa Catarina obteve 3,1 a mais em relação a Paraná (266,2) e 2,6 a mais que o Rio Grande do Sul (266,2), diferente da média de Santa Catarina em relação à do Brasil que chega a 11 pontos.

É uma diferença importante, visto que há uma lacuna de mais de dez pontos. Os estados do Paraná e Rio Grande do Sul têm uma diferença de 0,5 na média final, quando comparados com a média nacional: 8,9 e 8,4, respectivamente.

Os estados do norte e nordeste seguem sendo os estados que apresentam índices inferiores à média nacional. Aqui há barreiras (econômica, social, cultural) que interferem diretamente e/ou indiretamente nos resultados. Elencar tais fatores e apontar possíveis caminhos para rompê-los não é a proposta desta investigação. Entretanto, manifesta-se aqui a necessidade de se pensar e intervir nesses espaços, uma vez que é direito de todos – se não e por que não? – o acesso a uma educação de qualidade.

Curiosamente, segundo os dados do SAEB 2017 (FIGURA 10), a região nordeste é a que mais compareceu à avaliação, com 79,38% dos participantes presentes, enquanto a região sul, por exemplo, teve a adesão de 72,7% dos estudantes, mesmo tendo a melhor média nacional em leitura. Pode-se inferir que a qualidade no ensino/trabalho com a leitura da região sul é superior à do nordeste? Pois mesmo com um número inferior de participantes, a região sul conseguiu destaque na avaliação nacional.

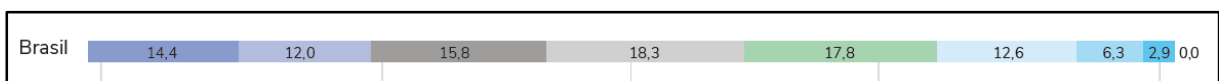
Figura 10 - Alunos previstos e presentes no SAEB 2017

Região	Estudantes Previstos	Estudantes Presentes	% Estudantes Presentes
Centro-Oeste	549.707	431.337	78,46
Nordeste	2.016.432	1.600.653	79,38
Norte	791.424	606.622	76,64
Sudeste	2.723.615	2.123.488	77,96
Sul	957.225	695.965	72,7
Total	7.038.403	5.458.065	77,54

Fonte: SAEB (2019).

Quanto ao nível de compreensão leitora nacional, o Brasil está dividido conforme é mostrado no gráfico (FIGURA 11) abaixo:

Figura 11 - Níveis de leitura no Brasil, segundo a Prova Brasil



Fonte: SAEB (2019).

A escala dos níveis de compreensão leitora, proposta pela Prova Brasil, prevê nove níveis diferentes, assim, podemos classificar os cinco primeiros (0, 1, 2, 3 e 4) como sendo níveis básicos e os demais (5, 6, 7 e 8) como níveis mais complexos da leitura, tendo como parâmetro os critérios de proficiência leitora previstos em cada um deles. Isso porque, o nível 0 não apresenta as capacidades esperadas pelo aluno, limitando-se a informar que é aquele que não atinge 200 pontos na avaliação.

Com predomínio da leitura de nível 3, assegura-se dizer que a proficiência nacional não é satisfatória. Isso porque, numa escala de 0 a 8, os estudantes não atingiram nem mesmo a metade das habilidades previstas na avaliação. No nível 3, espera-se que o aluno possa

localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances (SAEB, 2019, p. 50).

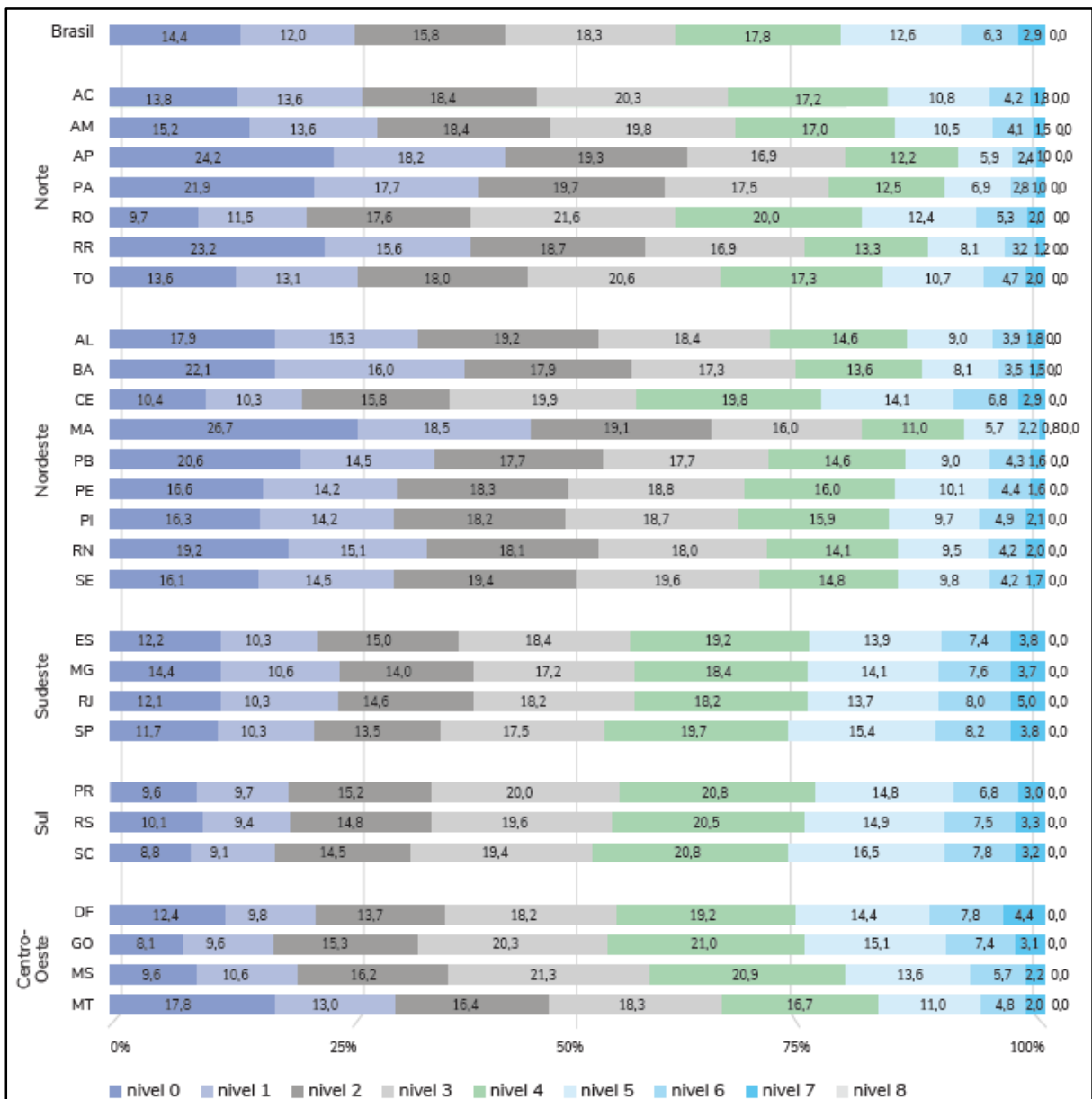
Além dessas habilidades, espera-se que ele também já tenha consolidado a capacidade de localizar informações em textos de diferentes gêneros, identificar a temática do que lê, bem como estabelecer relações de causa e consequência, como prevê os níveis anteriores ao 3. Contudo, as habilidades previstas no nível 3 podem ser consideradas abaixo do que um aluno do 9º ano pode realizar. Nota-se que a diferença entre os níveis 3 e 4 é de 0,5 pontos (FIGURA 11), indicando, de certa forma, que a proficiência em leitura está projetando uma melhora.

Ao nos propormos analisar as competências previstas nos níveis e tentarmos visualizar quem são esses sujeitos e como eles interagem com a própria língua, fica uma visão ainda mais discrepante. É quase impossível imaginar que o mesmo aluno que domina a internet – acessa diferentes *sites*, comenta nas redes sociais (após processar uma situação discursiva) – é o mesmo aluno que na avaliação é realocado a um nível, com habilidades cognitivas associadas à leitura inferior a sua real capacidade.

Então, é preciso fazer uma análise das partes que constituem o todo, só assim, entende-se o porquê de tais classificações. Para isso, passamos à análise dos níveis de proficiência leitora por região, em especial a região sul, com melhores índices na média nacional. Por fim, expõe-se o Rio Grande do Sul, estado no qual a escola participante está localizada, bem como os dados da instituição.

O pensador Ovídio (2016) instaurou o discurso de que “os fins justificam os meios”. Talvez esse seja um pensamento interessante à análise do gráfico abaixo (FIGURA 12), pois ele apresenta os resultados das práticas instituídas no contexto escolar de cada estado, permitindo algumas reflexões.

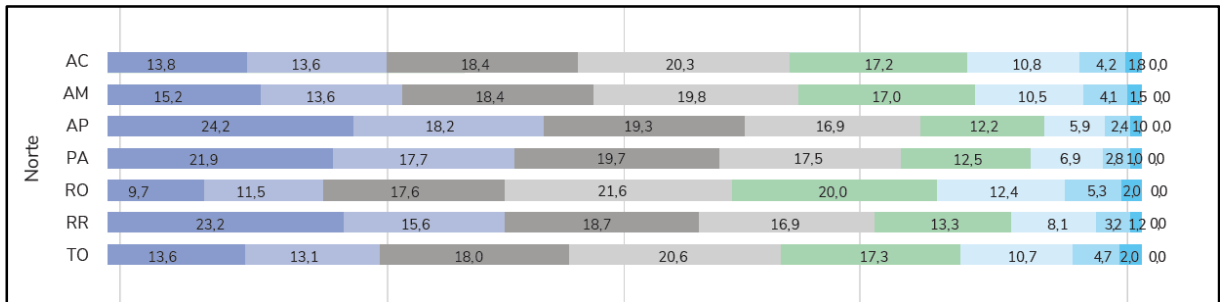
Figura 12 - Desempenhos estaduais ao nível da leitura



Fonte: SAEB (2019).

Mas primeiro, passemos à leitura de cada região com seus estados. A seguir, explora-se cada uma das regiões (FIGURA 13).

Figura 13 - Proficiência leitura região norte



Fonte: SAEB (2019).

No norte, o estado de Rondônia (261,4) é o único que atinge a média nacional e destaca-se na região. Não é por menos, visto que os resultados de Rondônia coincidem com os resultados nacionais, destacando-se positivamente, em relação à média nacional nos níveis 2, 3 e 4. A baixa porcentagem nos níveis 0 e 1, os mais baixos da avaliação, asseguraram um bom desempenho ao estado. Os resultados obtidos pelos demais estados da região norte, nos níveis 1 e 0, apresentam maiores resultados do que Rondônia, podendo ser esse um dos fatores que baixou a média da região e impossibilitou que os demais estados pudessem assegurar uma melhor média.

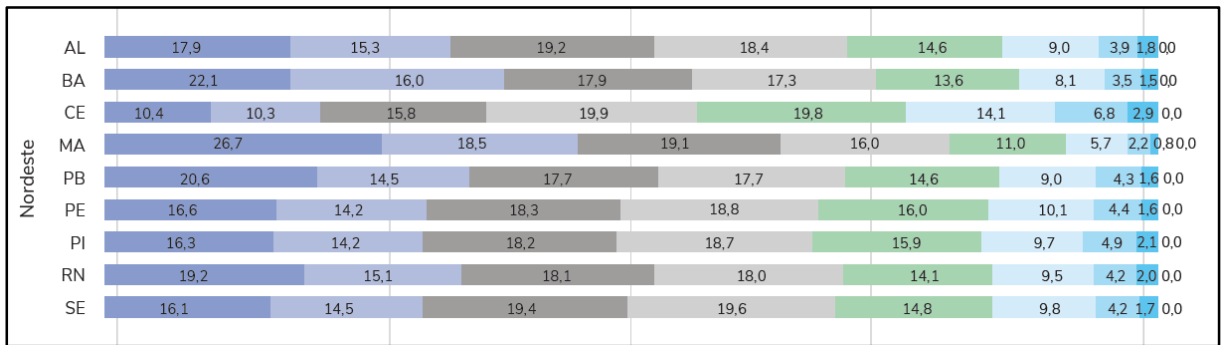
Em relação aos níveis mais altos – 5, 6, 7 e 8 – Rondônia também apresenta níveis acima dos demais estados da região, não pontuando, como os demais, no nível 8.

Na região nordeste (FIGURA 14), Maranhão (233,1) é o estado que possui a menor média estadual e nacional. Um dos fatores que levou o estado à pior média nacional é o resultado no nível 0, que chega, quase, aos 27% - configurando-se, também, como a maior média nacional no nível. Nos níveis de proficiência 0, 1 e 2, Maranhão apresenta uma média acima da nacional, quando o esperado é o contrário. A partir do nível 3 ao 8, o estado apresenta médias inferiores à nacional, o que acarreta na menor média nacional.

Da mesma região, Ceará (264,4) é um dos dois únicos estados, fora da região

sul do Brasil, que obteve média acima da nacional. Diferentemente do Maranhão, Ceará apresenta média baixa nível 0 (10,4%) e um equilíbrio entre os níveis 3 (19,9%) e 4 (19,8%). Na comparação entre os estados, os resultados de Ceará se afastam de Maranhão a partir do nível 3, além do nível 0.

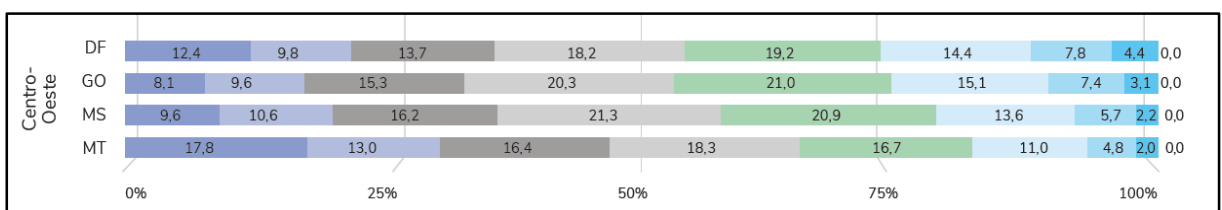
Figura 14 - Proficiência leitura região nordeste



Fonte: SAEB (2019).

O centro-oeste (FIGURA 15), que integra o grupo com as melhores médias nacionais, tem predominância do nível 3, contudo, também é o grupo em que dois estados (MT e DF) apresentam os maiores índices do nível 0 dentre os estados com alta taxa de proficiência leitora, 17,8 e 12,4%, respectivamente. A importância de se analisarem as “miudezas” das avaliações está em encontrar algumas respostas sobre as significativas diferenças entre alguns estados. O DF é o segundo estado, do centro-oeste, com o maior percentual de alunos no nível zero (12,4%), e, também, com a maior porcentagem de aluno no nível 7 (4,4%) da região, bem como, a segunda maior do Brasil, ficando atrás apenas do RJ (5,0%). Assim, mesmo que o nível 0 seja elevado, uma vez encontrado o equilíbrio dentre as demais partes, garante uma boa média em proficiência leitora. É importante que os níveis mais baixos sejam sempre o mínimo percentual possível, permitindo o protagonismo dos níveis mais altos, assegurando, assim, a maior parcela possível de alunos que possa ler e compreender com mais qualidade.

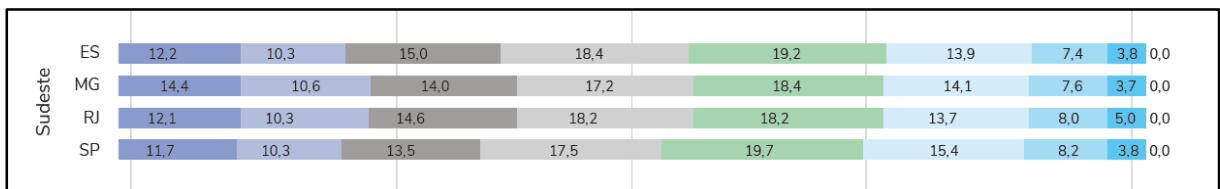
Figura 15 - Proficiência leitura região centro-oeste



Fonte: SAEB (2019).

A região sudeste (FIGURA 16) é a primeira, nesta apresentação, que as médias estaduais têm o nível 4 como o principal. Nota-se que essa região conseguiu minimizar os níveis mais baixos, como zero, 1 e 2. O nível 4, por exemplo, tem uma oscilação de 18,2% a 19,7%, uma diferença muito pequena entre os estados, diferente do que ocorre nas demais regiões já citadas. O nível 7, maior nível que uma unidade federativa atingiu, varia entre 3,7% e 5%, sendo que este último é o teto máximo que um estado chegou. O sudeste é a segunda região com os melhores índices de leitura nacional na média geral por região (264,5).

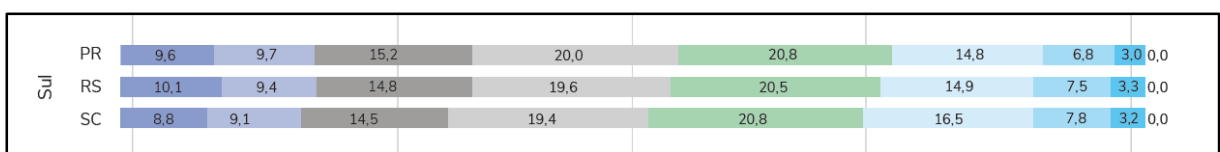
Figura 16 - Proficiência leitura região sudeste



Fonte: SAEB (2019).

A região sul (FIGURA 17) tem o grupo com os melhores índices de proficiência leitora. Sendo o grupo com a melhor média nacional, obtendo um desempenho de 267,4 pontos na avaliação. Tal resultado justifica-se pelo que vemos nos níveis de proficiência leitora individuais. Embora a região não seja destaque no nível 7, com porcentagens de 3,0% a 3,3%, é nos níveis 3, 4 e 5 que a região se destaca. O nível 3 tem uma variação de 19,4 a 20,0%, já no nível 4, temos de 20,5 a 20,8% e no nível 5 encontramos variação de 14,8 a 16,5%. Nota-se que a variação de um estado para o outro, em cada nível, não provoca uma discrepância, favorecendo a região na média nacional. Porém, diferente de outros estados que estão abaixo da média, mas integram regiões bem avaliadas, como é o caso de MT (251,6), na região sul cada estado consegue destaque de forma individual.

Figura 17 - Proficiência leitura região sul



Fonte: SAEB (2019).

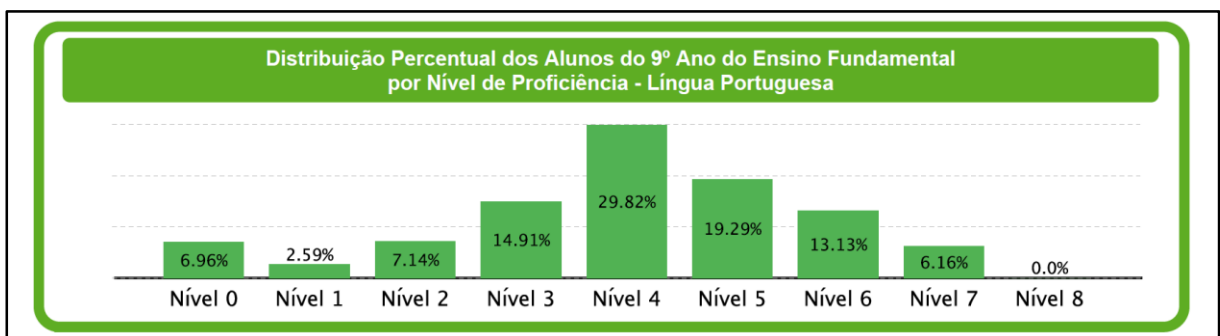
Pode-se considerar, a partir do que se viu nos resultados do SAEB, que as

regiões norte e nordeste estão aquém do restante do país. Os motivos, como já mencionados, podem ser inúmeros e de cunho social, econômico e político. Popularmente, sabe-se que a região norte e nordeste, em especial esta última, possui um grande território em condições inferiores de acesso a diferentes recursos. Na abertura desta dissertação, por exemplo, faz-se menção à obra de Graciliano Ramos, cuja história se passa no nordeste, evidentemente que muitas das condições passadas pelos personagens, perduram até hoje. E diferente dessas duas regiões, os estados sulistas se encontram em homogeneidade no que tange à leitura, pois desde sempre foram os “grandes centros urbanos” tendo, portanto, garantido o acesso à escolarização para quase a sua totalidade.

A partir dos dados, buscou-se fazer uma leitura regional da proficiência leitora e compreender como e por que cada região chegou a suas médias. Ocupemo-nos, agora, de avaliar os dados da escola na qual é almejada a proposta de melhoria na compreensão leitora.

Os dados a seguir foram retirados da última edição cujos resultados estão disponíveis para acesso. Os dados integram os resultados anteriormente analisados, em nível nacional. Diferente do PISA, a Prova Brasil permite o acesso individual por escola, facilitando analisar quais são os pontos positivos e negativos de cada instituição. O gráfico abaixo (FIGURA 18) ilustra os resultados da escola que contou com 47 participantes, todos matriculados no 9º ano, em 2017.

Figura 18 - Competências em leitura da escola participante em 2017



Fonte: Prova Brasil (2017).

Cada nível corresponde a um conjunto de ações e estratégias que o leitor é capaz de realizar. A descrição das habilidades que o aluno desenvolve em cada um dos níveis é apresentada abaixo (QUADRO 5):

Quadro 5 - Nível de proficiência leitora na Prova Brasil

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
maior ou igual a 300 e menor que 325	Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Prova Brasil (2017).

Como exposto no gráfico (FIGURA 18), a escola segue o mesmo curso que o estado e a região sul: os níveis 3, 4, e 5 são os maiores resultados que os alunos da escola alcançaram. Contudo, há uma vantagem do nível 4 em relação aos demais.

A escola em análise não soma nenhuma porcentagem no nível mais alto, o nível 8. Quanto ao nível 0, ele aparece de forma tímida na avaliação da escola, mesmo que o nível 0 represente 6,96% da proficiência leitora dos alunos ou 3 alunos

dos 47 participantes, é um percentual inferior ao que se vê no cenário estadual (10,11%) e nacional (14,36%).

Para uma melhor análise e contraste dos resultados, analisemos os dados a seguir (FIGURA 19):

Figura 19 - Desempenho da escola analisada em contraste com o desempenho estadual e nacional

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	6.96%	2.59%	7.14%	14.91%	29.82%	19.29%	13.13%	6.16%	0.00%
Escolas Similares	4.53%	6.76%	10.72%	20.63%	28.99%	18.18%	7.62%	2.57%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Municipio	6.96%	2.59%	7.14%	14.91%	29.82%	19.29%	13.13%	6.16%	0.00%
Total Estado	10.11%	9.40%	14.80%	19.56%	20.48%	14.90%	7.50%	3.27%	0.00%
Total Brasil	14.36%	12.02%	15.80%	18.33%	17.76%	12.61%	6.25%	2.87%	0.00%

Fonte: Prova Brasil (2017).

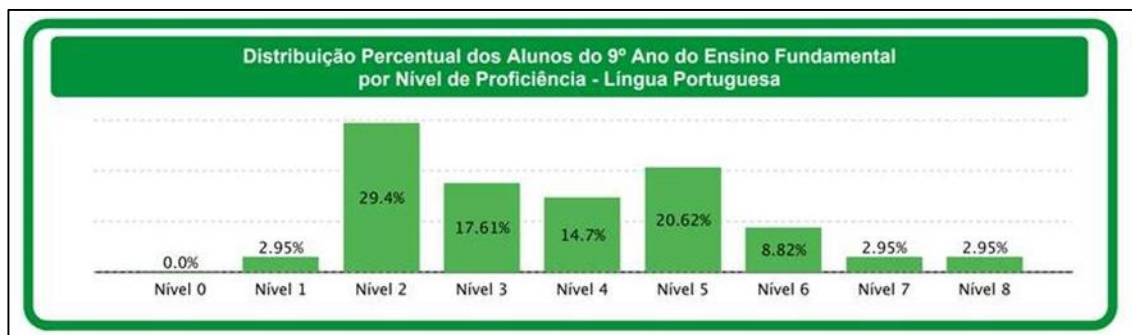
Nos níveis 3, 4 e 5 a escola se destaca dos resultados estaduais e nacionais. No nível 4, por exemplo, a escola teve um aproveitamento de 29,82%, que em números reais corresponde a 14 alunos, significativamente acima da porcentagem obtida no estado (20,48%) e no Brasil (17,76%).

O nível 5 também merece destaque - o resultado da escola (19,29%) supera, novamente, o estadual (14,90%) e nacional (12,61%). Mas é no nível 6 que a maior diferença, a partir do mesmo nível, é perceptível. Enquanto a escola conseguiu 13,13% de proficiência leitora, o estado somou 7,50% e o Brasil 6,25%. Tais dados sugerem que a escola trabalha a leitura de forma mais satisfatória que as demais participantes, em nível estadual e nacional, uma vez que os dados, aqui apresentados, reiteram essa percepção. A exemplo do resultado do nível 7 (6,16%), o nível mais alto que a escola atingiu na avaliação é quase o dobro da porcentagem estadual (3,27%) e nacional (2,87%), evidenciando assim uma boa qualidade leitora.

O nível 2 é o nível de menor porcentagem da escola, dentre os que ela atingiu. Na avaliação nacional, a escola somou 2,59% de proficiência leitora no nível 2, não só firmando essa como a menor porcentagem da sua avaliação, mas também o menor índice de proficiência leitora no nível, considerando o resultado estadual (9,40%) e nacional (12,02%).

Contudo, mesmo os dados confirmando que a leitura da escola participante apresenta uma melhor proficiência quando se propõe compará-la às médias estaduais e nacionais nos diferentes níveis de leitura, nota-se que essa melhora é o resultado de tempo e investimento, que nem sempre é financeiro. Os dados da Prova Brasil de 2015 ajudam a ilustrar o avanço da escola na proficiência leitora, conforme o gráfico (FIGURA 20) que segue:

Figura 20 - Desempenho da escola participante em 2015



Fonte: Prova Brasil (2015).

No gráfico acima (FIGURA 20), o que mais chama atenção é a inversão da porcentagem nos níveis 2 (2015) e 4 (2017), que são os níveis mais altos da proficiência leitora de cada ano. Porém, podemos notar outros fatores que sofrem diferença no decorrer de dois anos entre uma avaliação e outra.

Nota-se que, em relação a 2015, os níveis 1, 2, 5 e 8 baixaram seus percentuais na avaliação de 2017. Na atual avaliação, a escola não soma nada no nível 8, novamente, o mais alto nível da proficiência leitora para a Prova Brasil, quando em 2015 correspondia a 2,95% da competência leitora dos 34 alunos participantes.

Em contrapartida, os níveis 0, 3, 4, 6 e 7 tiveram aumento. Destaca-se o dobro de crescimento nos níveis 4 e 7. Em 2015 o nível 4 representava 14,7% da proficiência leitora dos estudantes do nono ano da escola em análise; passados dois anos, esse percentual dobrou, atingindo 29,82%. Já o nível 7, em 2015 representava 2,95% do total e em 2017 a proficiência leitora dos alunos, nesse nível, avançou para 6,16%, também evidenciando uma melhora.

Assim, por mais que o nível 8 tenha reduzido, nota-se um ganho em relação

aos demais níveis pela manutenção positiva deles, uma vez que os níveis que mais avançaram de 2015 para 2017 fazem parte dos níveis de leitura que exigem mais do aluno.

Ao iniciarmos esta análise dos dados oficiais, destacou-se a importância de avaliar o contexto para buscar as reais respostas do porquê se tem baixa ou alta proficiência leitora. Em 2016, a escola implantou no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) um projeto transversal a todos os componentes curriculares: um momento de leitura. Assim, durante vinte minutos diários, de segunda a sexta, todos os alunos, professores e funcionários da escola realizam a leitura de um livro. Esse momento da leitura muda conforme o avanço das semanas de aula, garantido que todos os componentes cedam um momento para que essa prática seja realizada.

Mas... o que isso significa? No início deste trabalho, sinalizava-se que não basta oferecer o acesso ao livro, pois só isso não é garantia de bons leitores. O que vemos aqui, nesta escola de referência, é que o acesso ao livro está sendo feito e mais ainda: dá-se, na escola, a oportunidade de aproveitar esse material, integrando-o a todas as disciplinas, o que de fato a leitura é: interdisciplinar e transversal.

Os resultados aqui analisados se dão em dois momentos: antes e depois do projeto institucional de leitura. A partir dos gráficos da Prova Brasil evidencia-se que os 20 minutos diários, ou a 1h40min por semana de leitura, já são suficientes para melhorar as competências leitoras de um grupo de alunos. Agora, se aplicarmos esses efeitos na escola como um todo, certamente encontraríamos resultados satisfatórios, tendo em vista os do nono ano.

Portanto, ler é garantia de melhoria na proficiência leitora.

Entretanto os relatórios oficiais das avaliações PISA e Prova Brasil acusam que a geração de inferência ainda não é realizada pelos alunos. Quando analisamos um grupo menor, como os da escola em que os dados foram detalhados acima, encontramos novamente a ausência da inferência nos níveis mais altos. Sabe-se que a inferência é uma estratégia de leitura que auxilia na compreensão de textos, já que ela resgata outros textos que podem ser usados como base para os novos. Assim, com objetivo de propor uma forma de suprir a carência do uso da inferência é

que essa dissertação surge, objetivando, assim, a construção de um roteiro de leitura que estimule a geração de inferência no processo de leitura.

Para tanto, a proposta a ser apresentada é um recurso para o professor, em especial da escola analisada, fazer uso, considerando a geração de inferências como modo de assegurar a compreensão do texto. A partir dos níveis de proficiência leitora previstos na avaliação nacional, espera-se, sobretudo, que os níveis mais altos (5, 6, 7 e 8) sejam desenvolvidos, enquanto os outros cinco sejam consolidados. No cenário da proposta do PISA, os níveis 3, 4, 5 e 6 são almejados no roteiro que se apresenta.

4.3 PISA e SAEB: aproximações possíveis

Nas seções anteriores, foram apresentados os resultados obtidos no PISA 2018 e SAEB 2017. Além dos achados das avaliações, ocupou-se de mostrar quais habilidades são esperadas para os alunos em cada nível de proficiência leitora. Desse modo, é possível traçar parâmetros e destacar singularidades entre as duas avaliações. É preciso lembrar, portanto, que esta dissertação visa indicar uma forma de se trabalhar com a promoção da leitura através da estratégia de leitura de inferência; não se almeja dissertar sobre qual avaliação é melhor ou pior, já que os contextos de desenvolvimento são distintos.

Porém, no momento em que nos debruçamos à análise de um grupo específico e esse participa das avaliações, alguns indicadores podemos notar. Mesmo que o PISA não possibilite que tenhamos acesso ao relatório individual de cada escola, assim como ocorre com o SAEB, são os níveis de competência em leitura que nos mostram sob que perspectiva se organiza a avaliação.

A avaliação internacional, o PISA, apresenta, ao todo, 9 níveis, sendo quatro desses subdivididos do nível 1. No que se refere aos processos cognitivos associados à leitura, no PISA, desde os níveis mais básicos aos mais elevados, notamos a presença de termos que estão ligados ao *processamento da leitura*, ou à leitura que exige *metalinguagem* por parte do aluno. Para tanto, tomemos o nível 3 para explicar como a avaliação nos encaminha a uma compreensão da leitura. Neste

nível é esperado que o aluno possa

[...] representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de conteúdo explícito ou de dicas organizacionais. Os leitores conseguem integrar o conteúdo e gerar inferências básicas e mais avançadas. [...] Algumas tarefas reflexivas exigem que os leitores demonstrem uma compreensão detalhada de um pedaço de texto que lida com um tópico familiar, enquanto outras exigem uma compreensão básica do conteúdo menos familiar. As tarefas no Nível 3 exigem que o leitor leve em consideração muitos recursos ao comparar, contrastar ou categorizar informações. As informações necessárias geralmente não são importantes ou pode haver uma quantidade considerável de informações concorrentes. Os textos típicos desse nível podem incluir outros obstáculos, como ideias contrárias às expectativas (PISA, 2020, p. 78).

Os processos presentes no nível 3, em destaque, como *integrar*, *gerar inferências*, *comparar*, *contrastar* ou *categorizar informações* demandam do aluno um repertório, tanto linguístico como de conhecimento de mundo. Além disso, a proficiência leitora, esperada neste nível, prevê inferências básicas e avançadas, exigindo do aluno, até mesmo nos níveis baixos, que ele possa desenvolver reflexões a partir do próprio conhecimento prévio ou de um pouco familiarizado.

Para a avaliação nacional, o SAEB, são elencados 8 níveis de proficiência leitora, ao todo, sendo associados a conhecimentos prévios do aluno. Para exemplificar a concepção metodológica, na qual a prova está fundamentada, apresenta-se o nível 4 da proficiência em leitura na qual se espera que o aluno possa

[...] Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos (SAEB, 2019, p. 50).

É evidente, a partir do fragmento em destaque, que a avaliação nacional concebe os processos cognitivos da leitura, como *identificar*, *estabelecer relações*, *inferir* e *reconhecer informações* sempre ligados a uma manifestação discursiva. Os critérios de proficiência leitora nos dão margem a inferir que na avaliação nacional são mensurados os processos de leitura sobre os gêneros textuais, diferentemente

do PISA que compreende os processos associados à leitura indiferente do gênero.

A concepção de proficiência leitora, vista nos critérios do SAEB, é também, o resultado da educação pública nacional. Isso porque os livros didáticos, dos anos finais do Ensino Fundamental, trazem, na sua maioria, capítulos que abordam um gênero textual e a partir deste (i) um trabalho de leitura, (ii) compreensão e (iii) interpretação do texto, considerando o gênero que orienta o capítulo, e (iv) o trabalho com a gramática tradicional. Esse grupo de quatro habilidades é o que constitui os livros didáticos nacionais. Logo, se em um livro há em torno de 20 capítulos, e cada qual busca contemplar um gênero, além de trabalhar com os demais elementos, de fato, sobra pouco espaço físico para destacar o trabalho com a leitura, fundamentado e de qualidade.

Vale ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais não é o problema. Pelo contrário: é preciso ensinar, também, os gêneros e lê-los. O problema está em limitar as estratégias e o processo da leitura aos gêneros textuais.

Portanto, o trabalho apresentado pelo PISA sobre a concepção de leitura e proficiência, mostra-se mais interessante e uniforme. Isso porque se entende a leitura como um processo cognitivo, com indicações para diferentes níveis de maturidade leitora, indiferente do tipo ou do gênero que é lido.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, é exposta a metodologia desta investigação, apresentando suas características: o desenho, as questões de pesquisa, os participantes, a coleta dos dados, a análise dos juízes, a escolha dos textos para o roteiro de leitura e as escolhas de organização do roteiro de leitura.

5.1 Desenho

Este estudo é realizado a partir da leitura do aporte teórico, já apresentado anteriormente, e da leitura e análise dos resultados dos testes de leitura do PISA (2018) e do SAEB (2017), fornecendo dados qualitativos e quantitativos no que se refere à compreensão leitora e à realização de inferências em nível nacional e local. A leitura crítica apresenta indícios para compreender como a ausência da geração de inferências sobre o texto ocasiona a falta da compreensão dele. No relatório do PISA 2018 é salientado que os itens que mais tiveram omissão de suas respostas “tinham como processo cognitivo ‘integrar informação e fazer inferência’, que se configura como um processo complexo” (PISA, 2020, p. 84). De tal modo, vê-se a inferência ainda como uma etapa a ser vencida pelos alunos brasileiros. Como já mencionado no corpo deste trabalho, e defendido por autores supracitados, a inferência é um componente indispensável no que se refere à compreensão leitora.

O relatório do PISA 2018 evidencia que a maioria dos alunos, do nono ano, não consegue realizar inferências quando a questão exige uma resposta dissertativa, isto é, quando ela não apresenta opções de respostas, ficando a cargo do leitor elaborá-la. Os estudos, de diferentes autores, que constituem a fundamentação teórica desta pesquisa, indicam que o aluno, ao ler tal texto, não consegue acessar esquemas mentais e deduzir respostas. Corroborando com o relatório do PISA 2018, os resultados da compreensão leitora da escola em que os dados foram analisados também acusam a baixa geração de inferências sobre os textos.

Por isso, a escolha pela análise do 9º ano dá-se pela possibilidade de poder confrontar os dados das avaliações de leitura em nível nacional e internacional e organizar uma proposta de desenvolvimento da leitura a partir de dados concretos e reais da leitura nacional e local. O nono ano, também, se caracteriza por ser o último

ano de um ciclo de nove anos na educação formal, em que se espera ter um aluno com uma leitura madura e fluente na sua língua materna. Esta é a preocupação desta investigação: poder aprimorar e aguçar a leitura dos educandos dessa etapa da escolarização formal.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo está na contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes brasileiros, considerando a estratégia de leitura de inferência, com base na Psicolinguística.

São objetivos específicos do estudo:

(i) examinar em profundidade os resultados oficiais sobre compreensão leitora e uso de inferências por estudantes brasileiros do último ano do Ensino Fundamental;

(ii) com base nessa análise, organizar uma proposta de trabalho com a leitura que favoreça o desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de leitura de inferência;

(iii) avaliar a adequação teórica e metodológica das propostas de trabalho organizadas.

5.2 Questões de pesquisa

São questões de pesquisa:

- (i) quais ações, a partir do uso da estratégia de leitura de inferência, são possíveis, numa turma do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola do interior do Rio Grande do Sul, visando à compreensão leitora a partir do uso metacognitivo da estratégia de leitura de inferência durante uma atividade de leitura?
- (ii) quais os possíveis caminhos a serem adotados pelos professores de Língua Portuguesa para que a leitura seja promovida em sala de aula, a fim de que os alunos se tornem cientes dos recursos de que dispõem para a compreensão dos textos que circulam nos bancos escolares?
- (iii) em que medida as propostas apresentadas contribuem para o avanço

de trabalhos na sala de aula com uso de inferências na leitura?

5.3 Dos participantes

Para esta investigação, foram convidados dois grupos de participantes: (i) especialistas em Psicolinguística e (ii) professores de Língua Portuguesa na Educação Básica. A seguir, apresentam-se as especificidades de cada um dos grupos de participantes.

O primeiro grupo é composto por quatro especialistas em Psicolinguística, todos participantes do grupo de psicolinguistas que integra o Núcleo de Pesquisa em Cognição, Cultura, Linguagens e Interfaces: ciência, arte e tecnologia¹³ (NUCCLIN), que julgaram a proposta desta dissertação. A participação desse grupo consistiu em verificar se a proposta do roteiro de leitura contemplava o referencial teórico no qual a dissertação se apoia. As análises foram realizadas de forma individual e as considerações foram levadas em conta na adequação das propostas visando à teoria que fundamenta este trabalho.

O segundo grupo correspondeu a quatro professores de Língua Portuguesa, da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, do nono ano, não somente da escola cujos dados de leitura são analisados. A proposta de leitura foi entregue aos professores para que esses pudessem analisar e verificar se a estrutura organizacional e procedimental era acessível ao contexto escolar e aos alunos do 9º ano.

5.4 Da coleta de dados

Esta pesquisa, intitulada “Desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de inferência no ano final do Ensino Fundamental”, em nível de mestrado, foi organizada visando inicialmente à aplicação de dois testes, um de compreensão leitora (CLOZE) e outro de predominância do uso de inferência. Almejava-se investigar a contribuição da estratégia de leitura de inferência para a compreensão leitora, a partir dos instrumentos anteriormente citados, gerando dados exclusivos a esta investigação. Para tanto, estabeleceu-se um grupo de sujeitos a

¹³ Associado à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), coordenado pela Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

serem investigados e que forneceriam dados a fim de esclarecer a relação entre esses dois tópicos. Os dados de compreensão leitora e uso de inferência dos alunos da escola que são apresentados dos resultados da Prova Brasil, seriam amplamente avaliados, e lançariam luz sobre a compreensão leitora e geração de inferência dos estudantes participantes.

Contudo, a chegada de um novo ano gera, também, novas expectativas de achar novos resultados e concluir os ciclos iniciados. Porém, nem tudo é como se cogita. Assim como muitos projetos, esta dissertação também sofreu os efeitos da pandemia do COVID-19. Como se trata de uma investigação que visa analisar a compreensão leitora e o uso de inferências por parte dos alunos, do 9º ano, precisaríamos que os alunos estivessem frequentando a escola, de forma regular. Com o avanço da pandemia e as orientações dos órgãos de saúde, Organização Mundial da Saúde (OMS), no contexto atual, em que a sociedade enfrenta um período de pandemia, para a realização da pesquisa, foram levadas em consideração as orientações descritas pela OMS, Ministério da Saúde, Secretarias de Saúde, nas esferas estadual e municipal. Esses cuidados se mostraram fundamentais para garantir que a população da pesquisa não tivesse prejuízos à saúde, sem risco de contaminação viral, nos encontros realizados. Tivemos, portanto, que cessar a investigação inicialmente prevista por não termos mais o público no cenário como desejávamos.

Portanto, seguiu-se a investigação a partir dos dados fornecidos pelo PISA 2018 e SAEB 2017. Ao longo desta investigação foram usados os dados dos relatórios (PISA e SAEB) que norteiam a proposta de compreensão leitora a partir da inferência. Os relatórios oficiais sobre a leitura indicam, com descrição consistente, os processos da compreensão leitora que trazem ainda dificuldades para os alunos. Por isso, o processo de coleta de dados da pesquisa, que antes previa dados exclusivos para esta investigação, foi reorganizado a fim de usar os dados oficiais disponibilizados à sociedade e aqui já apresentados e analisados anteriormente.

Além dos dados oriundos dos relatórios de leitura, consultaram-se juízes, aqui entendidos como o grupo de especialistas em Psicolinguística e professores da educação básica, apresentados na seção anterior. Os juízes contribuíram para que a proposta de leitura que se apresenta, tivesse essa configuração, uma vez que os

especialistas trouxeram contribuições acerca da Psicolinguística e das bases teóricas propostas pela dissertação, e os professores da educação básica contribuíram, especialmente, com a estrutura organizacional do roteiro.

Dessa forma, o roteiro que se apresenta na seção “Propostas de leitura gerando inferência em texto com predominância narrativa” é fruto dos dados do PISA e SAEB, no que compete às dificuldades de compreensão de texto, em especial à inferência, das contribuições teóricas dos especialistas em Psicolinguística e das contribuições práticas dos professores da educação básica.

5.5 Da análise de dados dos juízes

Os dois grupos de juízes participaram em dois momentos distintos, como previsto pela dissertação.

A primeira intervenção ao roteiro de leitura foi realizada pelo grupo de especialistas em Psicolinguística. A cada um dos especialistas foi encaminhada uma proposta inicial de leitura, elaborada pelo pesquisador, contemplando a teoria na qual a dissertação e a prática docente são amparadas. Das análises dos especialistas decorreram pareceres que indicavam que o roteiro de leitura deveria ser mais claro, sobretudo pela intervenção da “leitura medida pelo professor”. Neste aspecto, o grupo de especialistas sinalizou que não ficava claro como essa intervenção ocorreria, já que as questões eram apresentadas duas vezes – no corpo do texto e depois do texto. Ademais, solicitou que o roteiro de perguntas visasse mais as bases Psicolinguísticas que eram indicadas ao longo do referencial teórico. Tal parecer decorreu, especialmente, porque a primeira versão do roteiro contemplava mais os aspectos práticos (didáticos) do que os teóricos, fundamentais para uma dissertação.

Além de chamar atenção para as questões, os especialistas emitiram pareceres favoráveis ao roteiro de leitura, dissertando sobre a importância do roteiro que era apresentado e harmonizado:

Apresentar esse passo-a-passo, indicando todas as etapas do desenvolvimento da atividade de leitura em sala de aula, considerando, na prática, o que é defendido teoricamente pelos autores citados, é de grande contribuição para o ensino e para a pesquisa no que se refere ao

desenvolvimento linguístico do sujeito e aos possíveis futuros encaminhamentos para o ensino da leitura na escola (Especialista em Psicolinguística).

Após os pareceres dos especialistas, em especial sobre as questões da leitura mediada e do aprofundamento dos aspectos da Psicolinguística, o pesquisador ajustou os pontos, para que o roteiro se adequasse ao parecer, já que esse foi aceito por contribuir para o roteiro.

A análise dos especialistas foi destinada exclusivamente a certificar que o roteiro de leitura contemplava o que era postulado e apresentado pelo referencial teórico. Pois o segundo grupo, formado por professores de Língua Portuguesa avaliou a didática e a organização do roteiro, ou seja, esperavam-se contribuições sobre a aplicabilidade do roteiro em sala de aula, visando a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

O material encaminhado para o julgamento dos professores, foi o material reorganizado pelo pesquisador a partir do julgamento dos especialistas em Psicolinguística.

O parecer dos professores de Língua Portuguesa foi favorável ao roteiro de leitura, apontando ser um material muito interessante e que, no formato apresentado, já estava adequado ao contexto da sala de aula do 9º ano.

Um parecer, contudo, solicitou que fossem exploradas questões mais gramaticais, que exigissem que o aluno pensasse a língua. Contudo, tal parecer não foi atendido pelo pesquisador por julgar que o professor demonstrou interesse por perguntas que conduzissem o aluno a reflexões gramaticais, e que não estavam associadas à compreensão do texto.

Com o retorno de todos os pareceres dos professores de Língua Portuguesa, que não questionaram ou solicitaram alterações no roteiro, com vistas ao propósito com o qual ele foi idealizado, deu-se por concluído e organizado o roteiro de leitura que é apresentado nesta dissertação.

A contribuição dos juízes, na elaboração do roteiro de leitura, foi de grande importância, uma vez que se teve a certeza de que as bases da Psicolinguística

estavam asseguradas pelo julgamento do primeiro grupo, e que o roteiro poderia ser desenvolvido num contexto real de sala de aula.

5.6 Da escolha dos textos para a proposta de intervenção

A escolha pelo texto “O melhor amigo”, de Fernando Sabino, foi feita por ser um texto com dominância da narração, muito usual nos bancos escolares, em especial no 9º ano. O autor, Fernando Sabino, está presente no livro didático da turma com outras obras (às vezes fragmentos), evidenciando assim que é um autor adequado para o ano que se almeja, com a proposta de leitura.

E, também, dentre todos os textos do autor, a seleção do que é apresentado na proposta é baseada no fácil acesso ao texto, seja por livro didático ou busca na internet. O texto “O meu melhor amigo”, de Fernando Sabino, é um texto de fácil acesso e leitura, sendo obra quase obrigatória na educação básica.

O segundo texto, do roteiro de leitura, que complementa o primeiro texto, foi selecionado a partir da temática do primeiro. Assim, quando selecionado o primeiro texto, buscou-se um segundo que dialogasse com o primeiro, mas que exigisse do leitor inferências, sobretudo, inferências de coesão, para que pudesse aproximar os dois textos.

O segundo texto, assim, se configura como um fragmento bíblico, do livro de Mateus, partencente ao Novo Testamento. O capítulo 26, de Mateus, ocupa-se, dos versículos 1 ao 25, a partir de uma escrita com predominância narrativa de contar a traição de Judas a Jesus, nas vésperas da Páscoa.

A escolha por um segundo texto, acarretou, assim, automaticamente em um novo roteiro, agora complementar. A proposta do segundo texto é fruto dos níveis de proficiência leitora do PISA e SAEB que preveem a inferência como estratégia de associação de dois ou mais textos com temáticas compartilhadas.

5.7 Das propostas de intervenção na perspectiva da Psicolinguística

A escolha do modelo de inferências de Cunningham (1987) para a construção e análise das propostas se dá pela oportunidade que a classificação fornece ao leitor

ao gerar¹⁴ suas inferências, já que não agrega valor uma proposta de compreensão leitora que considera apenas um tipo de inferência para se chegar à compreensão do texto. É preciso partir da ideia de que os textos exigem conhecimentos e estratégias distintas no momento da leitura, por isso, aqui se propõe esse recorte mais específico de uso de inferência.

Estudos anteriores a este já realizaram práticas disponíveis, visando à inferência, das quais destacamos:

- i) Spinillo (2013), num dos seus estudos, considera que se pode trabalhar com o uso de inferências a partir da explicação da relação entre elementos intratextuais e extratextuais e responder a questões não literais. Pode, também, o professor propor aos estudantes responderem a perguntas que ativem seus conhecimentos prévios.
- ii) Oakhill e colaboradores (2017) mostram que fazer perguntas tais como *quem?*, *o quê?*, *onde?* e *por quê?* sobre determinados fatores da leitura contribuem para não só criar inferências, mas compreender o texto lido. As perguntas podem ser, ainda, ampliadas para quando e onde, garantindo um repertório maior de compreensão e inferenciação. Numa outra perspectiva, as autoras sugerem a criação de dois quadros a partir de uma informação do texto. No primeiro quadro é preciso que o aluno recorra a informações internas ao próprio texto, no segundo quadro, o leitor deve ativar conhecimentos próprios que corroborem com o apresentado no texto e que resultem numa “explicação” para a informação em análise.
- iii) Os estudos de Machado (2006) dialogam com os já citados. Para o autor, solicitar resumos ou recontos favorece a criação de inferências, assim como proporcionar momentos de leitura e posterior comentários e perguntas, sejam elas dadas ou elaboradas pelos alunos.

As pesquisas acima citadas, norteiam este trabalho de forma transversal. Ao organizar uma proposta de leitura, mesmo que se faça esforço, incondicionalmente

¹⁴ Para esta dissertação adotou-se o termo “gerar inferências”, mesma definição usada pela OCDE ao propor o PISA.

as leituras anteriores à organização do roteiro atravessam o pensamento para se fazer presente. Porém, aqui é apresentada uma proposta de cunho didático, mas que parte dos estudos já realizados no campo da Psicolinguística (COSCARRELLI, 1996; SOLÉ, 1998; DELL'ISOLA, 2001; GIASSON, 2001; ABARCA; RICO, 2003; MARCUSCHI, 2008; CAIN; ELBRO, 2017; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Estes estudos orientam procedimentos de gerar inferência, sendo um deles a formulação de perguntas.

Formular perguntas é um procedimento pedagógico consistente quando se almeja produzir inferências. Para tanto, Solé (1998) e Abarca e Rico (2003) orientam que as perguntas devem favorecer as informações presentes no texto, de forma explícita, e os conhecimentos prévios do leitor.

Solé (1998) indica três tipos de perguntas que contribuem para a compreensão do texto, sendo realizadas após a leitura. A primeira, consiste em perguntas com respostas literais, ou seja, perguntas nas quais as respostas estão explícitas no texto, cabendo ao leitor selecionar o conjunto de informações que contemplem a questão. O segundo grupo de perguntas, proposto pela autora, é o de perguntas para *pensar e buscar*, sendo, neste tipo de perguntas exigido que o leitor deduza a partir do texto. Tal dedução, segundo apresentado por Solé (1998) é fruto da relação de diferentes partes do texto. O último tipo de perguntas, apresentado por Solé, (1998) diz respeito às perguntas de elaboração pessoal. Essas perguntas concebem o texto como referência, assim, o leitor parte do texto e projeta, a partir da sua opinião e conhecimento, informações que anteriormente não estavam ali.

Para Abarca e Rico (2003) perguntas de conexão textual desencadeiam respostas que asseguram a coesão textual, uma vez que relacionam as ideias internas ao próprio texto. Em relação às inferências que extrapolam o texto, os autores sinalizam que essas perguntas “são aquelas que vão além da informação explícita do texto. Estas implicam um processamento mais profundo da informação e requerem uma considerável ativação de conhecimentos prévios” (ABARCA; RICO, 2003, 146), além de se constituírem em perguntas que estimulam “um processamento mais profundo da informação que implica a ativação de ideias prévias, tudo isso voltado à compreensão da situação descrita ou explicitada no texto” (ABARCA; RICO, 2003, p.150). Portanto, nessas perguntas o leitor, ao gerar a

inferência, estabelece relações entre diferentes passagens do texto e gera novas, sendo "uma construção do leitor na qual se ativam conhecimentos prévios e integram-se as novas ideias com as que se tinham previamente" (ABARCA; RICO, 2003, p.152).

Os estudos de Solé (1998) e Abarca e Rico (2003) constituem a base da estratégia de formular perguntas do roteiro que se apresenta a seguir. Cada um dos autores supracitados, retomam a teoria das categorias inferenciais propostas por Cunningham (1987). Em Solé (1998), a autora apresenta as perguntas de ordem literal, que visam o pensar, buscar e a elaboração pessoal, que podemos projetar nas categorias inferenciais de Cunningham (1987): inferência lógica, inferência pragmática (de coesão e elaborativa) e inferência criativa. Tal relação também se vê na proposta de Abarca e Rico (2003). Assim, as perguntas que são apresentadas no roteiro de leitura são organizadas a partir das categorias de inferência de Cunningham (1987) com suporte nas exemplificações de Solé (1998) e Abarca e Rico (2003).

Almeja-se que o roteiro que se apresenta, na seção a seguir, traga contribuições à comunidade escolar, em especial aos professores de Língua Portuguesa, sendo ofertado um material com foco no uso da estratégia de leitura de inferência. Para tanto, definiu-se a necessidade de investigar a relação entre compreensão e inferência. Porém, como exposto no tópico anterior, a aplicação em alunos foi suspensa, sendo uma investigação a partir de juízes.

Na seção seguinte, encontram-se as propostas de roteiro de leitura nos quais a geração de inferências é contemplada.

7 PROPOSTAS DE LEITURA GERANDO INFERÊNCIA EM TEXTOS COM PREDOMINÂNCIA NARRATIVA

Nesta seção, são apresentadas duas propostas de leitura com geração de inferência - a primeira denominada principal e a segunda, complementar. A primeira proposta pode ser desenvolvida sem a segunda, porém a segunda prevê a primeira, visto que busca associar os textos.

As propostas de leitura estão organizadas em seis etapas: (i) antes da leitura; (ii) orientação para durante a leitura; (iii) leitura individual e silenciosa do aluno; (iv) retomada ao texto com intervenção do professor; (v) releitura mediada pelo professor com intervenções e (vi) roteiro de perguntas inferenciais. A organização destas propostas de leitura estão baseadas nos pressupostos de Solé (1998) em relação ao trabalho *antes, durante e depois* do texto. Além da organização da leitura de Solé (1998), a proposta parte das bases da Psicolinguística que fundamentam este trabalho, assim, à medida que a proposta de leitura é apreciada, há o confronto direto com a teoria, mostrando como ocorre o processamento da leitura, a geração de inferência e a compreensão do texto no leitor. Ao fim, há a sistematização das propostas em forma de manual ao professor, num roteiro com potencial de aplicação (APÊNDICE A).

6 PROPOSTAS DE LEITURA GERANDO INFERÊNCIA EM TEXTO COM PREDOMINÂNCIA NARRATIVA

6.1 Proposta para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em texto simples¹⁵ ou texto principal

Esta primeira proposta utiliza um texto narrativo de Fernando Sabino, O Melhor Amigo.

6.1.1 Antes da leitura

¹⁵ Adota-se o termo *texto simples*, neste espaço, para designar a leitura a partir de um único material.

A compreensão da leitura inicia, antes mesmo da leitura do texto em si. Assim como posto por Solé (1998), as atividades que ocorrem antes do contato do aluno com o texto garantem que ele perceba os benefícios da leitura que será iniciada e que assegure o interesse no texto que será lido por ele, posteriormente debatido, conduzindo-o a uma leitura atenta dos elementos linguísticos do texto.

Aqui, é importante lembrar o que outrora já foi dito nos pressupostos teóricos: a leitura é sempre ativa, porque o inverso não existe (leitura passiva). Kleiman (2008) fala em leitura como um “processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese” (KLEIMAN, 2008, p. 17). Há informações linguísticas muito pequenas, às quais é preciso estar atento para gerar inferência ou conectar com outras presentes ao longo do texto (que nem sempre estão próximas). Além disso, é no pré-contato com o texto que se estipulam os objetivos do texto. Isso porque a compreensão de um texto tem ligação direta aos objetivos traçados para ele, pois “a maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele” (GIASSON, 2000, p. 40).

Ao evidenciar ao aluno o porquê do ler, a leitura passa a ter um propósito que pode ser uma avaliação, um aprendizado, uma atualização ou o desenvolvimento da compreensão. Esta proposta assume que o “objetivo da leitura é compreender o que se lê” (MORAIS, 2013, p. 74); por isso, adota-se, então, esse compromisso de conduzir o leitor à compreensão, mas a partir da estratégia de leitura de inferência. Ao sinalizar ao aluno que irá trabalhar a compreensão, este passa, automaticamente, a saber que é uma avaliação, mas de caráter pessoal sobre o que ele é capaz de fazer cognitivamente com o texto.

Para tanto, é importante, no primeiro momento, mencionar a autoria, fornecer informações sobre o autor Fernando Sabino - como a nacionalidade, a profissão, para além de escritor, que por vezes se torna de suma importância. Curiosamente, por ser também jornalista, Sabino acaba trazendo para o seu universo literário os acontecimentos da vida, aproximando as situações lidas com a vida do leitor. Saber de que posição o autor escreve, garante ao aluno, cogitar o que pode encontrar no texto.

Após apresentar aos alunos informações breves sobre o autor, é preciso voltar-se exclusivamente ao texto. Antes de iniciar uma leitura, é indispensável que o aluno olhe para o texto a fim de notar a sua organização, e aqui, toma-se organização no sentido de como ele é escrito. Às vezes, a organização do texto é deixada de lado no ensino da leitura, contudo se mostra um fator importante já que “a organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de perguntas cujas respostas ajudam a construir o significado do texto” (SOLEÉ, 1998, p. 111).

Em relação ao texto usado nesta proposta, é importante analisar este aspecto. O leitor percebe, assim que analisa o texto na sua estrutura, que se trata, quase que exclusivamente, de um diálogo. Os elementos explícitos não deixam dúvida: há travessões a cada nova linha, a narração na abertura do texto é pequena, há aí, então, um indicador de que será preciso, talvez, recorrer ao restante do texto para significar o início, possivelmente pouco contextualizado. Koch (2011) considera que

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

E a organização textual inicia pelo seu título. Comumente é ensinado, nas escolas, a nomear ou pôr o título por último, já que ele acaba por exercer um papel importante tanto na organização, quanto na significação do texto. Leffa (1996), na Teoria dos Esquemas, evidencia a importância do título, pois é um esquema mental já construído pelo leitor e que comporta elementos linguísticos que o auxiliarão na compreensão do novo texto. Leffa (1996) é enfático: “sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível” (LEFFA, 1996, p. 38), e sem o acionamento de um esquema, anteriormente produzido, “o leitor fica perdido” (LEFFA, 1996, p. 38).

Para exemplificar a importância do título, vamos “brincar” com a pesquisa de Bransford *et al.* (1984). Leia o texto abaixo (FIGURA 21):

Figura 21 - Texto sem título

Primeiro Joelma soltou uma gaiola de ratos, que tinha conseguido de um amigo maluco. O plano, porém, não deu certo porque o gato acabou com eles. Depois ela deu uma festa para uma turma de adolescentes, e ficou encantada quando todos vieram de moto. Infelizmente não conseguiu a sirene, que pretendia acoplar ao jogo de luzes. Além do mais, o conjunto de som não era suficientemente alto. O pó de mico podia dar certo, mas ela não tinha um ventilador com a potência necessária. As chamadas obscenas pelo telefone deram-lhe alguma esperança, mas aí trocaram o número. Pensou em chamar um vendedor ambulante, mas decidiu armar um longo varal de roupas. O que acabou resolvendo foi a instalação de um cartaz luminoso do outro lado da rua, que ficava piscando todas as noites. Quando o anúncio saiu na seção dos classificados, ela anotou o telefone feliz da vida (Bransford *et al.*, 1984, p. 32).

Fonte: Bransford et al. (1984) citado por Leffa (1996).

Sem o título, ficamos perdidos, como previsto por Leffa (1996), não é? O texto passa a “não fazer sentido”, pois todas as ações que a personagem executa não possuem ligação. Mesmo que tentemos achar um ponto de convergência entre eles, ainda é muito complicado chegar à compreensão do que se lê. Agora, por favor, volte e releia o texto, mas tendo acesso ao título/esquema “como fazer o vizinho se mudar”.

A partir do momento em que o texto proposto na pesquisa de Bransford *et al.* (1984) passa a ter um título, o leitor também passará a conseguir significar e torná-lo uma unidade. Marcuschi (2003), sobre o título, diz que esse “é sempre uma primeira entrada cognitiva. A partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois poderão ser modificadas ou confirmadas” (MARCUSCHI, 2003, p. 220). Portanto, uma leitura eficiente e compreensiva se inicia no título, com questões que visam à antecipação do que está por vir.

A proposta de criar suposições sobre o texto somente a partir do título “O melhor amigo” já é um convite aos alunos para “vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto” (LEFFA, 1996, p. 38). As indagações previstas pela literatura (SOLÉ, 1998; PEREIRA, 2009; GIROTTO; SOUZA, 2010; OLIVEIRA, 2010) indicam que essa etapa é importante justamente porque ela “[...] propõe um confronto entre o leitor, através de seus conhecimentos prévios, e o texto, por meio das pistas linguísticas deixadas pelo escritor em todos os planos do texto” (PEREIRA, 2009, p.12) já desde o título. Para fazer projeções sobre o texto a partir do título, o leitor terá que usar a estratégia de leitura de predição. Ao

fazer suposições sobre o texto e o uso da predição, o leitor ainda estará criando inferências, visto que “a estratégia de predição tem como âncora a inferência e conta, para seu uso, com a formulação de hipóteses” (PEREIRA, 2012, p. 86).

Neste momento, a predição deve partir tão somente do título do texto, podendo-se apresentar aos alunos perguntas inferenciais como (i) O que é “amigo”?, (ii) O que significa “melhor amigo”? e (iii) O que será abordado no texto?. O conjunto de perguntas mencionadas tem como objetivo que o aluno já busque antecipar conhecimentos, dos quais fará uso durante a leitura, porque alunos que possuem conhecimentos mais profundos sobre determinado assunto compreendem melhor a informação quando outro texto se ocupa em dissertar sobre, além de gerarem mais inferências sobre o texto novo (GIASSON, 2000, p. 219).

Ao refletir sobre as perguntas propostas pelo professor, espera-se que o aluno resgate ideias e que relacione com os termos em destaque: na primeira pergunta, elementos como amizade e companheirismo podem surgir, visto que compartilham o mesmo campo semântico. O item (ii), por mais que seja parecido com o primeiro, traz consigo um intensificador (muito, advérbio) que não altera o sentido, mas muda a relação que se mantém. Nesse item, caberá ao aluno refletir e resgatar das suas vivências anteriores à leitura o que “melhor amigo” (pode) significar. A partir da reflexão sobre as duas primeiras perguntas, que envolvem amigo, amizade, companheirismo num grau mais intenso (pela presença do “muito”), caberá ao aluno inferir que o texto, de alguma forma, trabalhará com amizade ou relações de afetividade.

Uma vez criadas as hipóteses, a partir do título do texto, é preciso confirmar ou refutar os conhecimentos acionados antes da leitura com o texto.

6.1.2 Durante a leitura

Antes de iniciar a leitura é preciso orientá-la.

A fim de garantir que a primeira leitura seja suficiente para uma reflexão após a sua conclusão, é importante avisar aos alunos que todo texto é um novo texto. Logo, novas palavras podem ser incorporadas aos conhecimentos individuais. Assim, é preciso indicar aos alunos que, mediante uma palavra ou expressão nova

no texto que será lido, eles devem, segundo Giasson (2000, p. 263):

- a) Olhar para **a própria palavra**;
- b) Olhar **em volta da palavra**.

As indicações de Giasson (2000) para resolver o conflito diante de uma nova palavra é simples: basta olhar para ela mesma ou para seu entorno. A ideia de Giasson (2000) está diretamente associada à proficiência leitora vista no PISA e SAEB que aponta a necessidade de “reconhecer o sentido de expressão” ou “inferir o efeito de sentido de linguagem verbal” (SAEB, 2017). E para isso é preciso refletir sobre a própria língua (metalinguagem).

No que diz respeito a olhar para a própria palavra, é preciso lembrar o aluno de que a própria palavra carrega o seu significado, cabendo assim uma reflexão sobre a sua estrutura (prefixo, raiz, sufixo). São esses elementos mórficos que compõem o sentido da palavra. A diferença entre “bonito” e “bonitão” está no seu sufixo. Além da estrutura, Giasson (2000) orienta a refletir se a palavra já fora lida antes. A partir da lembrança o aluno poderá tentar retomar o momento e o contexto no qual leu e faz uso.

Porém, se a palavra por si só não indicar o que ela significa, o aluno pode olhar em volta da palavra. Aqui, a autora enfatiza que é preciso “olhar primeiro para os conhecimentos e atmosfera geral da parte do texto em que a palavra aparece” (GIASSON, 2000, p. 263). Mas não somente é preciso olhar “a frase ou expressão na qual se encontra a palavra nova” (GIASSON, 2000, p. 263), ou seja: qual a função que a palavra está exercendo? Como a palavra nova estabelece relações com as demais palavras? A partir da análise é que conseguimos significar um termo novo e torná-lo aceitável ou não numa sentença para construir o significado dela. É importante lembrar que “a compreensão de um texto refere-se à elaboração progressiva de uma representação mental integrada nas informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (MORAIS, 2013, p. 111). Para que a representação mental se faça de forma consistente, é indispensável, portanto, o conhecimento do léxico.

Conforme Morais (2013)

uma condição necessária é que ele [aluno] seja capaz de identificar as palavras escritas, pelo menos a maioria delas, e para que o trabalho de compreensão se desenvolva nas melhores condições possíveis, é muito importante que a identificação das palavras se faça de maneira automática. O aluno que é perfeitamente hábil na identificação das palavras, ou seja, aquele que adquiriu completamente a técnica subjacente a essa habilidade, pode dedicar toda sua capacidade de tratamento consciente ao trabalho de compreensão (MORAIS, 2013, p. 112).

O autor aponta a importância de tornar o processo de reconhecimento consciente, de resgatar termos ou até mesmo elementos que ajudem a compreender a nova palavra e conectá-la no léxico mental, para então estabelecer relação de sentido com o já sabido.

Aqui, também, de forma não visível, se mostra o papel do professor enquanto agente de promoção da leitura. A seleção do texto não pode se “dar pelo acaso”, é preciso ter consciência do nível de vocabulário que o aluno já domina e ofertar o texto a ele. A respeito da relação do leitor com o texto, a seção “2.1.1 Relação entre as variáveis” traz considerações sobre como não só o leitor, no aspecto cognitivo, tem responsabilidade sobre a compreensão, mas também como o próprio texto e o contexto influenciam no processo de compreensão.

Para além das palavras novas que podem surgir a cada novo texto, é importante lembrar que as hipóteses geradas na leitura do título do texto devem ser lembradas ao longo da leitura, para verificar se tais deduções fazem ou não sentido para o texto, além de monitorar a própria compreensão. Leffa (1996) considera que “uma das características fundamentais do processo de leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão” (LEFFA, 1996, p. 45), bem como sabe quando encontra problemas no texto – sejam eles de significação de uma palavra ou de compreensão. Mangili (2001) indica, nesse aspecto, que a tomada da consciência provoca uma desautomatização do processo da leitura, para solucionar um problema de compreensão, sendo esse um fator que diferencia o leitor proficiente dos demais. Para o autor “[...] quanto mais proficiente for o leitor, mais facilidade ele terá para desenvolver estratégias de leitura e para utilizar estratégias metacognitivas ao se deparar com algum fator que obstrua sua compreensão” (MANGILI, 2011, p. 23).

Após as instruções quanto à leitura, essa pode ser realizada de forma individual e em silêncio.

6.1.3 Leitura individual e silenciosa

A leitura é um processo que demanda atenção, sempre. Atenção aos elementos linguísticos explícitos e implícitos no corpo do texto, pois em Psicolinguística ler é compreender. E sabendo que o processo de leitura ocorre em tempos diferentes em cada leitor, para esta proposta usa-se a leitura silenciosa. A escolha é embasada em Kleiman (1993) e Solé (1998).

Para Kleiman (1993)

[...] as abordagens de leitura insistem na leitura em voz alta sem permitir a leitura silenciosa prévia, e que valorizam a correção da forma ao invés da preservação do significado, podem inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito. Tais estratégias, que são consequência da leitura eficiente (não são causas) devem, num primeiro momento, ser modelos, e o professor deve promover condições para que sejam imitadas. A leitura silenciosa, tanto por parte do aluno como do professor, e a leitura em voz alta pelo adulto, cumprem os dois objetivos de servir de modelo e de criar contextos de aprendizagem (KLEIMAN, 1993, p. 36).

Notemos o que Kleiman (1993) considera: recorrer à leitura em voz alta, sem promover uma leitura silenciosa e individual, pode inibir o desenvolvimento das estratégias para se desenvolver na leitura, ou, como era debatido anteriormente, desenvolver-se como um leitor proficiente e ciente da própria compreensão.

Já Solé (1998) colabora ao dizer que

o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (SOLÉ, 1998, p. 32).

Nos dois fragmentos acima, há um ponto em comum: permitir que o leitor construa sua compreensão. Não há a negação do professor em auxiliar o aluno a percorrer o caminho da compreensão, pelo contrário: oportuniza-se que o leitor construa as suas próprias vivências com o texto e no texto. No livro, *Estratégias de Leitura* (1998), Solé (1998) mostra como a leitura pode ser ensinada a partir de três modelos, porém parece muito importante o ensino pelo “andaime”. Nessa metáfora,

o andaime são os desafios propostos aos educandos, sempre acima do edifício (seu conhecimento), mas nunca longe, pois é preciso garantir uma distância confortável para o desenvolvimento, mas próximo ao que se sabe. Ao passo que o edifício vai se estruturando, solidificando e tomando forma, o andaime é afastado, sem comprometer ou afetar a estrutura. Um andaime é o professor.

Após a leitura individual e silenciosa, é preciso verificar o que foi compreendido do texto.

6.1.4 Depois da leitura

Após a leitura individual e silenciosa, cabe ao professor promover dois momentos: (i) retomar a ideia global do texto e (ii) promover um debate acerca das palavras novas.

A leitura é o produto de um processo cognitivo, logo saber de fato se um aluno compreendeu um texto é impossível. Porém, é possível avaliar o quanto compreendeu.

Para avaliar o quanto o aluno compreendeu do texto lido, não é preciso criar instrumentos, apenas fazer indagações sobre o texto, porque

Na realidade, compreender textos é, por excelência, um processo inferencial. Inferir decorre do fato de que nem tudo está explicitado no texto, tendo o leitor que estabelecer relações entre diferentes passagens e usar seu conhecimento de mundo de maneira a preencher as lacunas e a construir uma representação mental adequada coerente do texto (SPINILLO, 2013, p.179).

Spinillo (2013) mostra que, nem sempre de forma consciente, as inferências estão regulamentando a compreensão do que se lê. É designada às inferências essa “regulamentação”, pois é, em virtude dela, que o leitor pode avançar na leitura e construir um texto hierárquico no que tange às relações semânticas e das ideias do texto.

Cunningham (1987) considera que as inferências que conectam ideias, geradas a partir da ligação entre duas sentenças ou mais, são denominadas de *inferências pragmáticas de coerência*. Mas nem todas as respostas estão no texto, é

preciso que o leitor também acrescente algo ao texto. Ao adicionar informação de fora do texto, segundo o autor, o leitor gera *inferências pragmáticas elaborativas*, pois têm sua origem nos conhecimentos de mundo do leitor e completam as informações do texto.

Em relação ao segundo momento, após a leitura, debate sobre as novas palavras, assim como foi indicado na etapa 7.1.3 *Durante a leitura*; o professor pode escrever as palavras novas ou que apresentaram problemas quanto à significação. Uma vez expostas as palavras, no quadro, o professor chama a atenção da turma para que todos ajudem a resolver o impasse. A partir disso, deve-se conduzir um debate sobre (a) olhar para a própria palavra e (b) olhar em volta da palavra. Tal processo de pensar e reconhecer a palavra a partir dos seus elementos estruturantes ou das relações que mantém é benéfico ao aluno, uma vez que não descarta os conhecimentos que traz consigo.

Os dois momentos são importantes e devem acontecer. Justamente porque é preciso deixar que os alunos nos deem retorno sobre suas leituras e sobre suas percepções enquanto leitores. O segundo momento já foi justificado, tendo o objetivo de contribuir com o léxico mental e a compreensão dos termos cujos significados não estão sólidos na competência leitora.

A seguir, detalha-se o processo pelo qual o leitor retorna ao texto com a mediação do professor.

6.1.5 Releitura guiada pelo professor

A releitura é significativa em virtude de que ao voltar ao texto é possível notar elementos, confirmar ideias, gerar inferências que na primeira leitura não ocorreram.

A proposta da releitura guiada pelo professor, para este trabalho, não se equivale à leitura compartilhada. Quando nos referimos à leitura compartilhada, há uma ideia de que a leitura será, por premissas, a primeira leitura realizada por ambos que a compartilham. Porém, como já esclarecido, nesta proposta a leitura do professor é uma releitura – a leitura inicial já fora feita pelos alunos. O objetivo da

releitura é firmar o que o texto traz, bem como propor reflexões para que as informações sejam fixadas pelo aluno e o texto compreendido.

A compreensão [...] não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor estas atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo (KLEIMAN, 1993, p.9).

Kleiman (1993) traduz a concepção que aqui se imprime, do porquê da retomada do texto, do porquê mediada por um leitor proficiente, o professor.

A proposta de intervenção na leitura mediada se dá a partir das categorias de inferências de Cunningham (1987), como apresentado anteriormente na fundamentação teórica, na seção 3 *Estratégias de leitura, com foco na inferência*. Para fins de facilitar a exploração das intervenções pretendidas, o texto está segmentado. Buscou-se fazer o corte sempre ao final das partes narradas, não comprometendo assim a sequência do diálogo entre os personagens.

As propostas de intervenções ao longo do texto dialogam diretamente com os critérios de proficiência leitora do PISA (a partir do nível 2) e do SAEB (a partir do nível 3) que postulam a geração de inferência (QUADRO 6).

Quadro 6 - Primeira parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino

O Melhor Amigo , de Fernando Sabino	
<p>A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio resabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto [P1].</p> <p>– Meu filho? – gritou ela.</p> <p>– O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.</p> <p>– Que é que você está carregando aí?</p> <p>Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça [P2]? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.</p> <p>– Eu? Nada...</p> <p>– Está sim. Você entrou carregando uma coisa.</p>	
P1.	O que o filho pretendia neste momento? [inferência lógica]
P2.	Como o filho se sente ao ser chamado pela mãe? [inferência pragmática de coerência]

Fonte: Autor (2021) e Sabino (1996).

A P1 é uma inferência lógica, ou seja, é preciso que o aluno se volta ao que o texto traz e a partir dos elementos linguísticos presentes no texto, relacioná-los e achar a resposta. Para indicar a resposta correta, o aluno deve notar que o trecho “O menino abriu a porta da rua, meio resabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância” indica uma postura desse filho ao adentrar a casa. É preciso que o aluno note que o filho não entra de imediato na casa, ele primeiro “arrisca um passo” e “mede cautelosamente a distância”. Tais passagens sugerem ao leitor que esse filho deseja não ser percebido pela mãe, concomitantemente assumindo uma postura que não é natural ao entrar em casa. O texto segue e confirma essa ideia ao mencionar que “[o filho] deu uma corridinha em direção de seu quarto”, ou seja, buscava não ser visto ou notado pela mãe, possivelmente pelo fato de esconder algo, um cachorro.

Na P2 é exigida uma inferência pragmática de coerência, visto que os elementos linguísticos disponíveis para o leitor fornecem elementos para gerar uma inferência, exigindo, assim, o aluno “interpretar o significado de uma palavra ou frase quando as informações necessárias são exibidas em uma única página” (PISA, 2020, p. 75). Nesse aspecto, o aluno deve recorrer a ações do filho e informações fornecidas pelo narrador. Ao responder à mãe, o filho, segundo o narrador, faz uso de um “ar mais natural que lhe foi possível”, evidenciando, portanto, que o filho não agia com naturalidade, o que já fora debatido na P1. A narração contribui para o leitor inferir um possível nervosismo ou preocupação por parte do filho que se encontra perdido e tentando ganhar tempo. A estratégia de ganhar tempo deve ser resgata pelo aluno como um conhecimento prévio. Quando se deseja ganhar tempo, faz-se perguntas ao seu interlocutor e aqui o menino questiona “Eu?”. Além de questionar, se adianta perante seu interlocutor e responde, possivelmente numa tentativa, frustrada, de encerrar o assunto. Leitores atentos também podem notar as reticências no fim da fala da personagem. Ao notar a pontuação proposta pelo autor, o aluno deve resgatar a sua aplicabilidade no texto: dar uma ideia de continuidade. Porém, aqui no texto, a partir da situação, infere-se o receio do menino em mentir para a mãe. A pontuação, em texto com dominância da narração, tipo crônica, é apresentada no nível 5 na proficiência leitura do SAEB, prevendo que o aluno seja

capaz de “inferir sentido de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances” (SAEB, 2017).

Quadro 7 - Segunda parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino

<p>Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Olha aí, mamãe: é um filhote... <p>Seus olhos súplices aguardavam a decisão [P3].</p> <ul style="list-style-type: none"> – Um filhote? Onde é que você arranjou isso [P4]? – Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe? <p>Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz. – Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo! – Ah, mamãe... – já comendo uma cara de choro. – Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas [P5].
<p>P3. Os olhos do filho estavam súplices. Isso pode ser em decorrência do filho já saber a resposta da mãe? Argumente. [inferência lógica]</p> <p>P4. O que significa o termo “isso” neste contexto? [inferência pragmática de coerência]</p> <p>P5. Qual o motivo dado pela mãe para não deixar o filho ficar com o cachorro? [inferência lógica]</p>

Fonte: Autor (2021) e Sabino (1996).

A P3 configura-se como uma inferência lógica, para tanto o aluno terá que “pesquisar, localizar e integrar várias informações incorporadas na presença de distratores plausíveis” (PISA, 2020, p. 75) ao longo do texto. Pois, visto que se trata de uma releitura, o aluno sabe as informações que serão dadas. Ao procurar as informações necessárias à resposta, ele então organiza as informações e “gera inferências com base na demanda da tarefa para avaliar a relevância das informações de destino” (PISA, 2020, p. 75). Ao construir a sua resposta e ser solicitado a que argumente, o aluno terá que ter reunido um conjunto de informações do texto para formular sua resposta. A organização do argumento que sustenta sua resposta dar-se-á por intermédio da inferência, pois ele precisará ligar as informações dadas às informações não explícitas, demonstrando que consegue “inferindo a relação entre a pergunta e uma ou várias informações distribuídas dentro ou em vários textos e fontes” (PISA, 2020, p. 74).

A P4 exigirá que aluno reflita sobre o pronome demonstrativo “isso”. A localização do referente é prevista, no SAEB, como uma das habilidades de proficiência, em que o aluno passa a “reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas [...]” (SAEB, 2017), sendo uma barreira aos alunos da escola aqui analisada. Para que se note o referente, o aluno deverá analisar sobre o que está sendo falado nessa passagem. A primeira ocorrência do pronome já induz o leitor, porém na segunda, o filho indica a que se refere o “isso”.

Na P5 é esperado que o aluno consiga “localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas” (SAEB, 2017), visto que a informação necessária à resposta está expressa no texto.

Quadro 8 - Terceira parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino

<p>O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima (P6). Voltou para o quarto, emburrado:</p> <p>A gente (P7) também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco (P8). Meu único amigo, enxotado desta maneira!</p> <p>– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe. (P9)</p> <p>– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.</p> <p>– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho. (P10)</p> <p>– Você não é todo mundo (P11).</p> <p>– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada. (P12)</p> <p>– Veremos (P13) – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.</p> <p>– A senhora é ruim mesmo, não tem coração!</p> <p>– Sua alma, sua palma (P14).</p>	
P6.	O que significa “não havia lágrima”? [inferência lógica]
P7.	Quem é “a gente”? [inferência pragmática de coerência]
P8.	Ao que o filho se refere com “estrago louco”? [inferência pragmática elaborativa]
P9.	O que é considerado “tudo” para a personagem? [inferência pragmática elaborativa]
P10.	Qual o objetivo desta fala? [inferência pragmática de coerência]
P11.	Esta fala da mãe, busca, de alguma forma, individualizar o filho? Por quê? [inferência lógica]
P12.	Como se dará o protesto da personagem? [inferência lógica]
P13.	A fala da mãe pode ser entendido como um ‘desafio’ ao filho? [inferência pragmática de coesão]
P14.	O que significa este ditado popular? [inferência pragmática elaborativa]

Fonte: Autor (2021) e Sabino (1996).

Em P6 o aluno deve atentar às informações explícitas do texto, visto que a narrativa inicia já indicando que ele não chorou. Espera-se que o leitor possa fazer a inferência a partir do verbo “tentou”, indicando que houve a intenção de secar a lágrima, contudo, sem lágrima, não havia o que ser secado.

A P7 repete as exigências de P3, no que diz respeito ao pronome. Aqui, munido dos seus conhecimentos prévios, o aluno deve refletir em que situações cotidianas é possível fazer uso do termo “a gente” e se no texto esse uso se confirma. Nos discursos do cotidiano, “a gente” é a variação coloquial do pronome “nós”, contudo, no texto não se refere a “nós”, pois em seguida afirma que não há direitos na casa. O leitor, atento, conseguirá resgatar seus conhecimentos de que aquele que não pode impor algo se torna submisso. O filho, neste contexto, em que há regras na casa, é submisso a elas, portanto, inferindo que o “a gente” presente na fala do menino se refere a ele mesmo, mas numa perspectiva da fala coloquial, em terceira pessoa.

Partilhando do mesmo universo que o filho, os alunos poderão resgatar suas próprias vivências na P8 ao inferir o que poderia ser o “estrago louco” imaginado pelo filho. Como na sequência ele profere “Que diabo também, nessa casa tudo é proibido!”, o aluno pode cogitar que o filho possivelmente faria algo que burlasse uma das regras da casa, visto que a regra é algo que aparece no seu pensamento de forma constante.

Em P9, o foco se dá novamente num pronome, que deve ser inferido pelo aluno. Aqui, é preciso recorrer ao contexto do que já aconteceu na narrativa e suas constantes frustrações perante as normas da casa. Espera-se que o leitor possa refletir e considerar que o termo “tudo” se refere aos desejos do menino: neste texto a posse de um cachorro.

P10 e P11 são ideias opostas, que “conseguem integrar o conteúdo e gerar inferências básicas e mais avançadas” (PISA, 2020, p. 75), Na P10 o aluno terá que notar a intenção do menino ao argumentar que ele é igual a todos, logo, por ser igual, também precisa ou pode ter um cachorro. Na contrapartida, a mãe faz uso do mesmo critério, porém, individualizando o menino, afirmando, portanto, que ele “não

é todo mundo”. Ao inferir tais passagens, o aluno demonstrará ser capaz de fazer “a conexão entre declarações específicas e a posição ou conclusão geral de uma pessoa sobre um tópico” além de conseguir “refletir sobre as estratégias que os autores usam para transmitir seus pontos” (PISA, 2020, p. 75).

A partir da análise da sequência da crônica, a P12 é vista como uma inferência lógica. Pois o contra-argumento da mãe, em P11, desencadeia a reação explícita no filho. Em P12, o aluno deve notar de forma explícita o protesto do filho que descontinuará sua ira nos estudos e na escola, em especial. Tal fato resulta na P13. A fala da mãe “veremos” é entendida como um “desafio”, justamente porque ela provaria, mais uma vez, que coordena a casa, ou seja, organiza as normas que ali estão em vigor. Para chegar a esta inferência, o aluno deve recorrer aos debates de P7.

O contexto do texto é favorável ao aluno inferir o sentido previsto no ditado questionado em P14. O ditado “sua alma, sua palma” é anunciado pela mãe logo após o filho acusá-la de ser “ruim mesmo”; como resposta a mãe lembra o ditado. Neste ponto, é importante que o leitor retorne ao texto e veja como se dá a relação da mãe com o filho e como o assunto “cachorro” é tratado. A todo momento, mediante o desejo de ter o cachorro, o menino fez o oposto ao que a mãe solicita, confrontando-a, porém a resposta final, sempre da mãe, foi um retorno ao filho dizendo que tudo gera uma consequência. O percurso de analisar a fala do menino e da mãe leva o aluno ao ditado, elucidando que este indica que o filho poderá sofrer as consequências da escolha que tomar.

Quadro 9 - Quarta parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino

<p>Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vamos, chega! Leva esse cachorro embora. – Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida (P15). – E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe? – Mãe e cachorro não é a mesma coisa. (P16) – Deixa de conversa: obedece sua mãe.
<p>P15. O que significa, na fala do filho, ‘mais ninguém nesta vida’? [inferência pragmática de coesão]</p>

P16. O que o filho quis dizer com essa afirmação? [inferência lógica]

Fonte: Autor (2021) e Sabino (1996).

Em P15 o leitor atento saberá que, assim como ocorreu em P10 e P11, em que as personagens usam de argumentos, aqui o filho recorre ao fato de “não ter amigos” para tentar ficar com o cachorro, uma vez que ele considera o cachorro o seu melhor amigo. Contudo, ao longo da crônica há uma companhia para ele, a mãe, invalidando, assim, o argumento.

Na contrapartida, a mãe informa justamente a inferência esperada pelo aluno em P15, resultando na P16. O percurso previsto nesta questão exige que o aluno gere inferência e selecione “quais informações no texto são relevantes, mesmo que as informações de interesse possam ser facilmente ignoradas (PISA, 2020, p. 74) para que possa organizar uma resposta. Para tanto, é preciso que o aluno note que o menino considera “cachorro” e “mãe” elementos distintos no que diz respeito a ter amigos/companheiro, enquanto a mãe considera o cachorro, dispensável, uma vez que ela já cumpre com o papel de companhia dele.

Quadro 10 - Quinta parte do texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino

<p>Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa. (P17) – Pronto, mamãe! E exibia-lhe uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros. (P18) – Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava murmurou, pensativo (P19).</p>	
P17.	A mãe ficou preocupada, será que cogitou voltar atrás após refletir sobre as possíveis consequências? [inferência pragmática elaborativa]
P18.	Por qual valor o menino vendeu o melhor amigo? [inferência lógica]
P19.	Quem é ‘ele’? [inferência pragmática de coesão]

Fonte: Autor (2021) e Sabino (1996).

Em P17 é exigido que o leitor decida se a mãe poderia aceitar o cachorro. Essa possibilidade surge do próprio texto, pois o leitor tem diante de si duas opções de escolhas para inferir: (i) a mãe não voltaria atrás, visto que sempre se manteve firme ao longo da narrativa, mostrando-se certa das escolhas e do que exigia do filho; ou, (ii) a mãe, com medo do que a negativa do cachorro pudesse despertar no

filho – questões ligadas à psique – transtornos nos quais ela sofreria no decorrer dos anos. As duas possibilidades são possíveis, visto que não há elementos textuais que invalidem uma das possibilidades inferidas. P17 torna-se ainda, uma percepção do leitor com o texto, pois não há continuação por parte do narrador para que o leitor possa inferir ou descartar uma das possibilidades. Até mesmo porque o próprio filho acaba por dar um fim na inquietude da mãe, gerando a P19.

A intervenção P18 configura-se como uma inferência lógica, visto que o aluno precisa inferir a resposta explícita do texto. Contudo, o aluno pode sentir dificuldades em emitir a resposta, já que o texto não se refere ao dinheiro com o termo com o qual comumente nos referimos a uma quantia, a exemplo de “30 reais”. Pelo contrário, o texto traz a expressão “dinheiros”, não revelando, assim, a narração da história (“[...] havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros”). Além de não usar o nome da moeda nacional, o garoto informa que poderia ter solicitado “cinquenta” que o comprador teria aceitado.

Novamente uma pergunta (P19) que aborda o pronome. Nesta, contudo, o aluno deve notar que o pronome de caso reto “ele” só pode ter como referente um substantivo masculino. Como ao longo da narrativa, o único referente masculino possível, além do menino, é o cachorro, mas que não se encontra na cena, a inferência é que o “ele” é o comprador do cachorro, já que na sentença acima há a explicação da venda do cachorro.

6.1.6 Roteiro de perguntas inferenciais

As intervenções propostas no item anterior *6.1.5 Releitura guiada pelo professor* são intervenções que visam promover um olhar aos detalhes nas leituras e já, de forma inconsciente, mostrar ao aluno que as informações num texto estão todas conectadas, sendo as intervenções durante a leitura, na sua maioria, intervenções com fins em inferências lógicas e pragmáticas de coesão – evidenciando que o texto traz ou fornece informações para a inferência. Também é a etapa do roteiro no qual o professor contribui, ao questionar o aluno, instigando-o a refletir sobre o texto e a gerar inferências que se tornam indispensáveis para a compreensão do texto e suporte às perguntas inferenciais, apresentadas nesta

seção.

O roteiro de perguntas inferenciais, que encerra o ciclo da proposta, tem como principal objetivo fazer com que o aluno gere, de forma consciente, inferências pragmáticas, ou seja, inferências que vão além do que está expresso no texto. Para tanto, espera-se que o aluno faça uso da inferência lógica, a partir do explícito no texto, avançando para uma inferência pragmática de coesão ou elaborativa. Para que o aluno possa responder às questões formuladas, é preciso que ele tenha percorrido todo o roteiro, já que os debates e reflexões contribuirão para as inferências das perguntas.

A seguir, mostra-se o percurso cognitivo possível para o leitor, a partir das perguntas do quadro (QUADRO 11):

Quadro 11 - Perguntas inferenciais sobre o texto "O melhor amigo", de Fernando Sabino

- | | |
|-----|---|
| P1. | O título deste texto é "O melhor amigo". Ao longo da narrativa o título se confirma ou há uma contradição em relação ao título? |
| P2. | Como é possível a mãe ter descoberto, sem olhar, que o filho trazia algo para casa? |
| P3. | Pode-se dizer que o cachorro era o melhor amigo do filho? |
| P4. | Por que o filho vende o seu melhor amigo? |
| P5. | O que a mãe esperava que o filho fizesse com o cachorro? |
| P6. | Podemos dizer que o garoto "traiu" a amizade de aproximadamente 10 minutos? Argumente. |

Fonte: Autor (2021).

A P1 (O título deste texto é "O melhor amigo". Ao longo da narrativa o título se confirma ou há uma contradição em relação ao título?) exigirá que o aluno recorra aos debates iniciais, sobre o título do texto e que partiram dos conhecimentos prévios dele. A reflexão inicial acerca do termo "amigo" e do advérbio "melhor" deve garantir um percurso que o leitor vai trilhar para inferir uma possível resposta. Ao vasculhar o texto, o aluno notará que há uma contradição entre o título e o desfecho da crônica, gerando uma inferência pragmática de coesão. Tal inferência parte de duas informações já sabidas pelo leitor: (i) o menino considera o cachorro o seu melhor amigo ("Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida") e (ii) o menino vendera seu melhor amigo ("havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros"). Munido dessas duas informações explícitas no texto, o leitor deverá

inferir que “melhores amigos não vendem uns aos outros”, notando assim a contradição entre o título e o desfecho da narrativa.

Uma das inquietações iniciais do menino se deu ao ser notado pela mãe, mesmo que ela não tivesse olhado para ele. A P2 aborda essa inquietação da personagem (*Como é possível a mãe ter descoberto, sem olhar, que o filho trazia algo para casa?*). Para inferir a resposta desta questão, o aluno precisa retomar em que condições o filho entrou em casa (abordado na P1 [inferência lógica] da intervenção no texto). Novamente, a partir do explícito, o aluno terá que integrar informações e inferir a partir delas. Aqui, o aluno deve manipular as informações que deem conta de indicar que (i) a mãe estava costurando, na sala, (ii) o menino estava nervoso, pois estava fazendo algo escondido, (iii) o menino calculava cada passo para não ser notado pela mãe, (iv) o menino, da porta de entrada, conseguia ver a mãe (“Como a mãe não se voltasse para vê-lo”), (v) a mãe tinha visão da porta de entrada da casa e do menino (“A mãe estava na sala, costurando/Como a mãe não se voltasse para vê-lo”). A partir dessas informações, o aluno poderá inferir, de forma pragmática, a partir da coesão dos fatos, que a mãe olhara o filho assim que a porta se abriu. Dado o estado do menino (“meio ressabiado”) e pensando em como acessar o quarto, o menino não deve ter notado o momento em que a mãe o vê entrando em casa. É possível inferir, pois a lógica reversa deve funcionar: se o filho tem acesso à visão da mãe na sala costurando, ela também tem da porta de acesso à casa. Torna-se incoerente, perante o texto, imaginar que a mãe estaria de costas para a porta, pois ela afirma, inclusive, que o filho está carregando algo quando entra em casa (“Você entrou carregando uma coisa”), evidenciado assim que em dado momento, no qual o filho se ocupa em não ser notado, a mãe o vê.

A P3 (Pode-se dizer que o cachorro era o melhor amigo do filho?) prevê que o aluno possa refletir sobre o texto antes do seu início e com a ordem da mãe. Isso porque antes de levar o cachorro para casa (i.i) o menino brincou/acolheu o cachorro na rua (“Achei na rua”) e, já em casa e diante da negativa de poder ficar com o cachorro, (i.ii) a mãe permite que o filho brinque com o cachorro por 10 minutos (“tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo”) e (i.iii) o menino vende o cachorro. A partir dessas informações implícitas e explícitas no texto, o aluno deve lembrar das atividades que antecederam a leitura e inferir que em 10 minutos é pouco provável que o menino e o cachorro se tornem melhores amigos ou tampouco

um “melhor amigo” venderia o outro. Para além da própria pergunta e das informações presentes no texto, gerando uma inferência pragmática elaborativa, é possível que alguns alunos se fixem em informações implícitas como (ii.i) o cachorro estava na rua, logo, abandonado acompanharia qualquer um que lhe desse atenção (aqui, nota-se conhecimento prévio sobre cachorro na/de rua), (ii.ii) o menino é filho único e possui poucos amigos (“não tenho mais ninguém nesta vida”) e P15 [inferência pragmática de coesão] (debatida ao longo da leitura mediada), (ii.iii) em decorrência de (i) e (ii) o filho inferencia, mediante as reações do cão para com ele, que é amado pelo cachorro, gerando assim a afirmação “Meu melhor amigo”, (ii.iv) levam-se mais de 10 minutos para considerar alguém “o melhor amigo” e (ii.v) melhores amigos não “vendem” uns aos outros. Tanto o primeiro conjunto de inferências como o segundo levam o aluno a compreender que o cachorro não pode ser considerado o melhor amigo do garoto em especial porque a proposição de “melhor amigo” é infringida algumas vezes ao longo do texto, como visto nas inferências que podem ser evocadas do texto.

As inferências necessárias para que o aluno compreenda e responda à P4 (Por que o filho vende o seu melhor amigo?) devem ser (i) o menino é proibido de ter um cachorro, (ii) a mãe manda se livrar do cachorro e (iii) o garoto não tem opção de ficar com o cachorro. Além desse conjunto de inferências, o aluno deverá, junto às inferências geradas na pergunta anterior (P3) notar que: as inferências geradas em P3, levam a inferir o conjunto na P4 - assim, o fato do cachorro não ser de fato seu melhor amigo facilitou a venda do animal. O menino usa o termo “melhor amigo” como forma de argumento para convencer a mãe a permanecer com o animal, como visto e discutido em P10 [inferência pragmática de coerência] e P11 [inferência lógica] nas questões debatidas ao longo da leitura mediada. Ainda assim, o aluno atento notará que existe uma lacuna entre a inferência “(iii) o garoto não tem opção de ficar com o cachorro” e o fato de ele ter vendido o cachorro, até então melhor amigo. Cabe ao aluno gerar inferência criativa e inferir que ao “abandonar” o cachorro, um homem (no texto denominado pelo pronome “ele”) vê a cena e oferece dinheiro. Como não há informações linguísticas sobre o que de fato ocorre e como ocorre a venda do animal, o aluno pode gerar uma inferência criativa, visto que usará conhecimentos e hipóteses do que ocorreu para explicar a venda.

Em relação à P5 (O que a mãe esperava que o filho fizesse com o cachorro?) o aluno também deverá gerar uma inferência criativa, sobretudo a partir da ordem da mãe (“Leva esse cachorro embora”). A inferência criativa para esta pergunta é fundamental, pois não há recursos linguísticos no texto para o que aluno possa se apoiar e inferir outra resposta a não ser aquela criada por ele a partir do que já conhece. Logo, uma possível inferência criativa, e aceita no contexto da crônica, é que a mãe esperasse que o filho apenas devolvesse o cachorro no lugar em que achou. A crônica encerra com a chegada do filho e o anúncio da venda não oferecendo subsídios a uma nova inferência ou conduzindo o leitor a outra.

“Podemos dizer que o garoto “traiu” a amizade de aproximadamente 10 minutos? Argumente.” é a P6. Para esta questão, espera-se que o aluno possa, novamente, resgatar os debates iniciais sobre “amigo” e “melhor amigo”, além dos da P3. A retomada das inferências nas atividades anteriores à leitura e das decorridas de P3 ajudarão o aluno a inferir que (i) amigos andam juntos, (ii) amigos se ajudam de forma mútua, (iii) amigos desejam o bem um do outro, (iv) amigo não se vende, ainda mais se for “melhor” amigo. No impulso da resposta, o aluno pode responder que “sim”, baseando-se exclusivamente no seu julgamento. Contudo, como forma de fazer com que o aluno não responda sem refletir o texto e buscar argumentos internos a ele, solicita-se que o aluno argumente como chegou à conclusão de que “sim, o filho traiu a amizade”. Espera-se que as inferências implícitas e criadas pelo aluno para chegar à resposta sejam usadas como argumentos dele.

O que se pode notar ao longo deste roteiro é que as inferências não se manifestam da mesma maneira, isto é: há inferências que exigem do leitor combinar, analisar e integrar informações explícitas e implícitas do texto através da reflexão sobre o que ele traz com auxílio de seus conhecimentos prévios. Isso porque a

compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003, p. 28).

Por decorrerem do conhecimento de mundo do leitor, as inferências nunca estão isoladas, ou seja, há sempre um contexto no qual ela pode ser inserida. A respeito disso, Ferreira e Diaz (2004) enfatizam essa percepção

O significado não está embutido ou inscrito totalmente no texto oral ou escrito. Embora o texto carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados. Esse processo, por sua vez, amplia as chances de compreender e ser compreendido na e pela interação (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 440).

A partir do fragmento de Ferreira e Dias (2004) apresenta-se, a seguir, a proposta de um roteiro de leitura complementar ao texto “O melhor amigo”, de Fernando Sabino, ou intertexto.

6.2 Proposta para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em leitura complementar ou intertexto

O roteiro apresentado anteriormente, propôs uma sequência de leitura na qual o aluno fora instigado a produzir inferências, ora lógicas (a partir das informações do texto), ora pragmáticas (de ordem coesas ou elaborativas), ora criativas (construindo em cima do texto a partir das marcas expressas nele e dos conhecimentos prévios dos alunos). Agora, se propõe a ampliação do roteiro para a exploração de um texto que está associado ao texto principal, “O melhor amigo”, de Fernando Sabino. Nesta dissertação, tem-se debatido e feito uso dos dados do PISA e SAEB e em ambas as avaliações situam o gerar inferência como processo no qual os alunos conseguem relacionar um ou mais textos, sempre indicado nas proficiências mais altas. Ou seja: a partir da análise das avaliações de leitura tem-se a ideia de que: as inferências que se ocupam em estabelecer relação entre dois ou mais textos são as que demandam mais processamento cognitivo do aluno e para tal podemos inferir dois motivos: (i) o aluno deve compreender ambos os textos e (ii) o aluno deve, após a compreensão, refletir sobre as estruturas de ambos os textos e em quais pontos eles convergem, a partir de inferências, sobretudo as coesivas.

Assim, a partir dos critérios de proficiência leitora, que apontam que as inferências para relacionar textos são uma das mais complexas, apresenta-se o roteiro abaixo.

Nesta segunda proposta, é utilizado um fragmento bíblico, mais

especificamente o capítulo 26 do livro de Mateus, do Novo Testamento. Do capítulo 26, utilizam-se alguns versículos do 1 ao 25, como apresentado ao longo do roteiro. Os versículos lidos também possuem predominância narrativa. O roteiro, complementar ao primeiro, segue a mesma estrutura. Portanto, a linha teórica utilizada também é a mesma, assim, não será apresentada a teoria à medida que o roteiro for exposto, apenas nos apresentando o processo inferencial.

6.2.1 Antes da leitura

A primeira etapa “Antes da leitura” objetiva contextualizar o aluno do texto que irá ler, e fazer com que ele traga para o plano consciente seus conhecimentos prévios sobre a leitura, ou como definido por Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009) o “conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura, e que toma parte no movimento descendente de fluxo informativo”.

Por se tratar de um texto de cunho religioso é preciso chamar atenção para a estrutura do texto. Talvez algum aluno já tenha tido contato com esses textos na sua caminhada pessoal, visto que textos de cunho religioso são pouco usuais no espaço educacional da rede pública estadual, não sendo, inclusive, nem mesmo um dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos da escola. Assim, é preciso chamar a atenção para a forma como o texto é distribuído: a Bíblia é organizada em duas partes: velho e novo testamento, sendo que o que marca a divisão de ambos é o nascimento de Jesus. O texto, que será lido, é dividido em pequenas frases denominadas de versículos que compõem um capítulo, que por sua vez está contido num livro escrito por uma personalidade da Bíblia, aqui Mateus. Às vezes, cada conjunto de capítulo possui um título, mas não é unanimidade. É possível desenvolver uma explicação mais detalhada de como a bíblica é organizada, contudo, para o fim que aqui se apresenta, tais informações mencionadas são suficientes.

Além da organização do texto, é importante debater com os alunos *o que a Páscoa representa para os cristãos*. É possível que o grupo de alunos resgate seus conhecimentos e informe que a Páscoa, para os cristãos, significa a ressurreição de Jesus que fora crucificado/morto na cruz. Se algum aluno presente não souber o significado da Páscoa e outros sim, é importante que o aluno verbalize, pois poderá

expressar seus conhecimentos e disseminar entre os colegas. O que se percebe muito na sala de aula é que, quando um aluno se ocupa em explicar ao outro, às vezes se torna mais fácil a compreensão, visto que compartilham a mesma linguagem.

6.2.2 Durante a leitura individual e silenciosa

Assim como sinalizado no roteiro anterior, antes de iniciar a leitura silenciosa e individual, é preciso orientá-la.

Para tanto, por se tratar de um texto religioso, é preciso informar aos alunos que a leitura deve ser atenta, pois há termos e construções frasais das quais eles podem não estar acostumados.

Além da leitura atenta, é preciso chamar atenção para a narrativa do texto e o que está sendo narrado. Do mesmo modo, também é possível solicitar, na medida que a leitura avança, que o aluno possa destacar as passagens que lembram o texto lido anteriormente “O melhor amigo”, de Fernando Sabino.

6.2.3 Leitura individual e silenciosa

Os pressupostos que orientam a leitura individual e silenciosa foram apresentados no roteiro anterior.

A leitura deste texto pode levar o mesmo tempo que o texto anterior. Mesmo que o texto deste roteiro seja menor, ele pode levar o mesmo tempo em função da forma como ele está escrito, como mencionado anteriormente na preparação para a leitura, em 6.2.2 – *Durante a leitura individual e silenciosa*.

Após a leitura individual e silenciosa, é preciso verificar o que foi compreendido do texto.

6.2.4 Depois da leitura

Após a leitura individual e silenciosa o professor deve promover dois

momentos (i) retomada da ideia geral do texto e (ii) conexão com o primeiro texto.

No primeiro item, retomada da ideia geral do texto, espera-se que os alunos possam mencionar que o texto se ocupa de uma narrativa anterior à ressurreição de Jesus (inferência pragmática elaborativa: “estamos a dois dias da Páscoa”) e da traição de Judas (inferência lógica: “Judas concorda em trair Jesus”), sendo esta última inferência que desencadeia a conexão com o primeiro texto, “O melhor amigo”, de Fernando Sabino.

Neste roteiro, não foi mencionada a etapa de aprendizagem do vocabulário, justamente porque a versão selecionada para a leitura não apresenta termos desconhecidos pelos alunos. Contudo, o trabalho com o vocabulário é sempre possível, em qualquer roteiro de leitura. Aqui, não se aplica pela escolha da versão com linguagem mais simples, e essa escolha por sua vez se justifica pelo próprio texto. Na seção 2.3.1 *Relação entre as variáveis* são apresentadas as variáveis que contribuem para que um texto seja compreendido pelos alunos. Uma das variáveis é o próprio texto, assim, tornar o texto “mais simples”, quando já apresenta uma sequência e estrutura frasal diferente do habitual é possibilitar que o aluno possa ter uma compreensão maior.

6.2.5 Releitura guiada pelo professor

A escolha pela releitura é, para que o aluno possa notar elementos próprios do texto e que remetem ao texto principal, bem como firmar ideias, gerar inferências que anteriormente não foram realizadas.

Seguindo a mesma apresentação, a exploração das intervenções pretendidas se faz a partir da fragmentação do texto. Buscou-se fazer o corte sempre antes do subtítulo do conjunto de versículos.

Quadro 12 - Primeiro fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus

Fragmento do livro de Mateus, do Novo Testamento, capítulo 26, versículos 1 ao 25.

A conspiração contra Jesus [P1]

1 - Quando acabou de dizer essas coisas, Jesus disse aos seus discípulos:

2 - "Como vocês sabem, estamos a dois dias da Páscoa [P2], e o Filho do homem [P3] será

entregue [P4] para ser crucificado [P5]".
[...]

- P.1 O que é conspiração? **[inferência pragmática elaborativa]**
 P.2 Que dia Jesus falou aos seus discípulos? **[inferência pragmática elaborativa]**
 P.3 Quem é “o Filho do homem”? **[inferência pragmática elaborativa]**
 P.4 Por que Jesus fala em “ser entregue”? **[inferência pragmática de coesão]**
 P.5 No contexto bíblico, o que significa ser crucificado? **[inferência pragmática elaborativa]**

Fonte: Autor (2021) e Bíblia (Mateus, 26, 1-25, 2020).

Para que se possa chegar a uma resposta na P1, o aluno deverá resgatar seus conhecimentos anteriores à leitura. Para tanto, se tratando de uma releitura, ela poderá inferir, a partir do texto como um todo, também, que *conspiração* remete a organização de eventos ou atitude para prejudicar alguém, aqui, Jesus.

Em P2 (Que dia Jesus falou aos seus discípulos?) há dois caminhos possíveis para que o aluno chegue à resposta: (i) inferência pragmática elaborativa ou (ii) inferência lógica. No que tange à primeira inferência, e a que norteia a resposta da pergunta aqui apresentada, o aluno deverá acessar seus conhecimentos prévios e inferir que (i) a Páscoa ocorre sempre aos domingos, (ii) a entrega de Jesus às autoridades da região se deu na sexta-feira, (iii) toda sexta-feira que antecede a Páscoa é Sexta-feira Santa, pela morte de Jesus; (iv) a fala de Jesus (“[...] estamos a dois dias da Páscoa”) acusa que a fala foi proferida na sexta-feira, dois dias antes da Páscoa. Tais inferências devem guiar o aluno à resposta, contudo, como já mencionado anteriormente, este texto é uma versão, dentre outras disponíveis. Alguns textos da mesma passagem deixam explícito o dia em que ocorre a Páscoa, no domingo, sendo assim uma inferência lógica, pois cabe ao aluno inferir que (i) a Páscoa é no domingo, (ii) dois dias antes da Páscoa é sexta-feira e (iii) Jesus falou com os discípulos na sexta-feira. Ambos os caminhos são possíveis, porém aqui a inferência gerada é a pragmática elaborativa, visto que o texto não traz informações explícitas quanto ao dia em que ocorre a Páscoa.

Na P3 (Quem é “o Filho do homem?”), a pergunta determinará uma inferência pragmática elaborativa, pois o aluno precisa atentar ao texto, do qual poderá extrair informações para validar seu conhecimento prévio. Para responder à pergunta o aluno deverá atentar ao texto e quem está falando e se autodeclarando “Filho do homem”, aqui Jesus. Munido dos seus conhecimentos prévios, o aluno poderá

validar a informação, já conhecida por ele, de que Jesus é o Filho do homem, sendo que “do homem” é uma referência a Deus.

Por que Jesus fala em “ser entregue”? é a P4. Para esta pergunta o aluno deverá analisar o início do texto e notar que o subtítulo é “A conspiração contra Jesus”, assim, a partir dos debates em P1 e do que ele já tem sobre o que a proposição “ser entregue” representa e que o texto remete aos acontecimentos que culminam com a Páscoa (questões anteriores à leitura individual e silenciosa) darão suporte para que possa inferir, assim, que o *ser entregue* está diretamente associado a sua crucificação, gerando assim a P5.

Em P5 (No contexto bíblico, o que significa ser crucificado?) é preciso que o aluno resgate seus conhecimentos sobre o que é “crucificado”. Sabendo, a partir do debate anterior à leitura, que (i) Páscoa é a ressurreição de Jesus e que (ii) só se ressuscita depois de ter morrido, o aluno infere, então, que “ser crucificado” é ser morto. Contudo, como não está expresso “ser morto” e sim “ser crucificado”, o aluno pode recorrer, assim como indica Giasson (2000) no estudo para reconhecer um termo desconhecido ou estranho, à análise da palavra a fim de compreender o porquê do “crucificado” e não “morto”. Após inferir que no contexto bíblico “crucificado” é sinônimo de morto, o aluno atento poderá reparar que “crucificado” e “crucifixo” possuem o mesmo radical (cruci), sendo, o sufixo distinto. Enquanto em crucificado tem a ideia de quem recebe uma ação (aqui de crucificação) pela sufixo -ado, bem como: amado, martelado, amassado; no segundo o sufixo é -fixo, dando ideia de algo fixo, preso. Ademais, além da análise dos termos que constituem as duas palavras, os alunos poderão resgatar seus conhecimentos e mencionar que *crucificado*, também, é quando Jesus foi posto na cruz, ficando em posição de crucifixo – braços abertos e corpo ereto.

Quadro 13 - Segundo fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus

Judas concorda em trair Jesus
 14 - Então, um dos Doze [P6], chamado Judas Iscariotes [P7], dirigiu-se aos chefes dos sacerdotes [P8]
 15 - e lhes perguntou: "O que me darão se eu o entregar a vocês [P9]?" E fixaram-lhe o preço: trinta moedas de prata.
 16 - Desse momento em diante Judas passou a procurar uma oportunidade [P10] para entregá-lo.
 [...]

P.7 O que são os doze? **[inferência pragmática elaborativa]**

- P.8 *Quem é Judas? Por que, dentre doze, apenas ele é mencionado?* [inferência lógica]
 P.9 *Quem poderia ser os sacerdotes?* [inferência pragmática elaborativa]
 P.10 *Judas oferece o quê? A quem? Qual recompensa Judas teve?* [inferência lógica]
 P.11 *Quem buscava oportunidade? Para entregar quem?* [inferência lógica]

Fonte: Autor (2021) e Bíblia (Mateus, 26, 1-25, 2020).

Para responder à P7 (O que são os doze?) os alunos deverão resgatar seus conhecimentos a respeito da história de Jesus e que esse era acompanhado por discípulos, sendo um total de doze (12), pode-se dizer que os discípulos eram os melhores amigos de Jesus, pois com o auxílio deles, Jesus disseminava seu pensamento e realizava milagres. Assim, quando o texto traz “um dos doze” ele refere-se a um dos discípulos que seguiam Jesus.

A partir da análise do subtítulo do conjunto de versículos, o aluno poderá inferir a resposta que correspondente à P8 (Quem é Judas? Por que, dentre doze, apenas ele é mencionado?). Isso porque a resposta está explícita no texto, cabendo ao aluno inferir, também, com auxílios às inferências de P1, que Judas é um discípulo, ou seja, um dos seus seguidores mais próximos e que, também, irá trair Jesus.

A P9 (Quem poderiam ser os *sacerdotes*?) prevê que os alunos possam responder a partir da geração de inferência pragmática elaborativa. Isso em função do resgate dos seus conhecimentos prévios sobre o que é “sacerdote”. Ao resgatarem seus conhecimentos de que *sacerdote* remete a um cargo na igreja, os alunos poderão inferir que (i) os sacerdotes não estavam à vontade com as atividades de Jesus, (ii) os sacerdotes queriam monopolizar a crença local e (iii) Jesus era um obstáculo em relação à inferência (ii). A partir das inferências pragmáticas elaborativas de P9, dá-se a questão P10 (Judas oferece o quê? A quem? Qual recompensa Judas teve?). Para responder à pergunta, o aluno deverá analisar o próprio texto, uma vez que ele fornece as informações necessárias. Portanto, o aluno irá inferir que (i) Judas oferece Jesus, (ii) Judas oferece Jesus aos sacerdotes, em vista da inferência (iii) da P9, (iii) como recompensa, Judas recebe dos sacerdotes trinta moedas de prata (“E fixaram-lhe o preço: trinta moedas de prata”). Ao relacionar tais inferências explícitas no texto, o aluno terá êxito na sua resposta.

A P11 (Quem buscava oportunidade? Para entregar quem?) parte das inferências de P10, também. Mesmo que elas não sejam iguais, a temática que as cercam visam ao mesmo sujeito: Jesus. Assim, para responder, o aluno deverá gerar novas inferências, tais como: (i) Judas irá trair Jesus, assim busca uma oportunidade para fazê-la e (ii) ao trair Jesus, Judas estaria entregando-o aos sacerdotes, conforme o acordo fixado previamente entre eles.

Quadro 14 - Terceiro fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus

20 - Ao anoitecer, Jesus estava reclinado à mesa com os Doze.
 21 - E, enquanto estavam comendo, ele [P11] disse: "Digo que certamente um de vocês me trairá".
 22 - Eles [P12] ficaram muito tristes e começaram a dizer-lhe, um após outro: "Com certeza não sou eu, Senhor!"
 23 - Afirmou Jesus: "Aquele que comeu comigo do mesmo prato há de me trair.
 24 - O Filho do homem vai, como está escrito a seu respeito [P13]. Mas ai daquele que trai o Filho do homem! Melhor lhe seria não haver nascido".
 25 - Então, Judas, que haveria de traí-lo, disse: "Com certeza não sou eu [P14], Mestre!" Jesus afirmou: "Sim, é você" [P15].

P.11 Quem é o "ele"? **[inferência lógica]**

P.12 Quem é "eles"? **[inferência pragmática de coesão]**

P.13 Sobre o que Jesus quer dizer quando fala "como está escrito a seu respeito"? **[inferência pragmática elaborativa]**

P.14 Quem é o "eu"? **[inferência lógica]**

P.15 Jesus sabia quem o trairia e quando trairia? Por que não fez nada para que não fosse traído? **[inferência lógica e pragmática elaborativa]**

Fonte: Autor (2021) e Bíblia (Mateus, 26, 1-25, 2020).

Para responder à questão P11 (Quem é o "ele"?), o aluno deverá atentar para o que está explícito no texto e nota que (i) Jesus e os doze discípulos estavam sentados à mesa, (ii) os doze discípulos estavam comendo, inferência lógica a partir da desinência de número e pessoa do verbo *comer* ("enquanto estavam comendo"), (iii) o "ele" é reflexivo, indicando que a ação de ser traído ocorrerá com ele ("Digo que certamente um de vocês me trairá") e (iv) a traição que está sendo organizada é para Jesus, logo, o "ele" no texto é Jesus. A partir das mesmas inferências geradas em P11, o aluno poderá ampliá-las e gerar as inferências necessárias à P12 (Quem é "eles"?): (i) "ele" é Jesus, (ii) na mesa estão Jesus e os discípulos e (iii) "eles" designa mais de um, logo, eles são os discípulos sentados à mesa com Jesus.

Para P13 (Sobre o que Jesus quer dizer quando fala "como está escrito a seu respeito?") é preciso que o aluno resgate conhecimentos sobre a história de Jesus para além do texto aqui apresentado. É preciso, portanto, que o aluno retome

conhecimentos sobre Jesus estar vivendo uma vida escrita ou pré-determinada pelo seu pai, aqui Deus, como debatido em P3. Assim, retomado esse conhecimento o aluno poderá inferir que (i) Jesus não é livre nas suas escolhas e (ii) todas as escolhas culminarão no que já fora escrito para Jesus.

P14 (Quem é o “eu”?) retoma uma pergunta de pronome, cabendo ao aluno notar que, de forma explícita no texto, estão as informações que ele deverá relacionar: (i) Judas argumenta contra Jesus e (ii) na fala de Judas está contido um “eu”, logo, o “eu” de P14 é Judas.

A última pergunta da leitura mediada com intervenção, a P15 (Jesus sabia quem o trairia e quando trairia? Por que não fez nada para que não fosse traído?), prevê a geração de duas inferências: lógica e pragmática elaborativa. Isso porque é um pergunta dupla e demanda dois tipos de processamento. Na primeira parte da pergunta, o leitor deverá inferir a partir da passagem do texto “O Filho do homem vai, como está escrito a seu respeito” e das inferências geradas em P13, visto que a resposta encontra-se explícita. Para a segunda parte da P15 (Por que não fez nada para que não fosse traído?), o leitor precisa, a partir das inferências geradas em P13, acessar seus conhecimentos prévios de que (i) Jesus gostaria de agradar seu Pai, aqui Deus, como visto em P3, (ii) Jesus sabia que era preciso passar pelo que estava escrito para ele, retoma as inferências de P13 e (iii) aquele que traísse Jesus seria penalizado, informação explícita no texto (“Mas ai daquele que trai o Filho do homem! Melhor lhe seria não haver nascido”). Tais conjuntos de inferências darão o suporte para que o aluno responda às perguntas.

6.2.6 Roteiro de perguntas inferenciais de conexão da leitura complementar ao texto principal

A leitura do fragmento da Bíblia é para exemplificar a possibilidade de trazer novos textos para que dialoguem com as leituras propostas em sala de aula. Além disso, mostrar que alguns textos estão associados a outros textos e que é preciso criar inferências para que se possa relacioná-los.

Como proposta de aproximação entre os textos, abaixo encontra-se um quadro com quatro perguntas que exigem que os alunos tenham compreendido ambos os textos para enfim aproximá-los.

É importante lembrar que as perguntas realizadas antes da leitura, durante a leitura mediada pelo professor e aquelas que foram realizadas no roteiro de perguntas inferenciais, já (i) geraram inferências, (ii) contribuíram para a compreensão do texto e (iii) foram elaboradas pelos alunos, ou seja, foram transformadas em conhecimentos sobre/do texto. Portanto, as questões a seguir operam como reformulações de inferências, ou seja, são questões que resgatam inferências já geradas sobre os textos e provoca comparações à medida que novas inferências são solicitadas para que o conjunto de inferências de cada texto possa ser utilizado na comparação para aproximar os textos.

Quadro 15 - Questões inferenciais sobre o fragmento bíblico do capítulo 26 do livro de Mateus

- P1. A história de Fernando Sabino é a mesma lida no trecho bíblico? **[inferência pragmática elaborativa]**
- P2. Há elementos do trecho bíblico na crônica de Fernando Sabino? Comente. **[inferência lógica]**
- P3. A traição, nos dois textos, se dá da mesma forma? **[inferência pragmática de coesão]**
- P4. Um possível nome ao filho, personagem da crônica de Fernando Sabino, poderia ser Judas? Comente. **[inferência criativa]**

Fonte: Autor (2021).

O percurso a seguir mostrará um caminho do qual o aluno pode seguir para responder às questões acima e aproximar os dois textos propostos pelo roteiro de leitura.

Para a P1 (A história de Fernando Sabino é a mesma lida no trecho bíblico?) o leitor deverá resgatar a primeira história, do melhor amigo, de Fernando Sabino, e o trecho bíblico, no qual Jesus é traído por Judas. Ao retomar o texto, o aluno poderá resgatar as informações a respeito, já comparando-os, e inferir que (i) ambos os textos falam de traição (P6 do primeiro texto e P15 do trecho bíblico), (ii) assim como na crônica (P3 do primeiro texto), Jesus também é traído por um melhor amigo (P7 do trecho bíblico), (iii) em ambos os textos a recompensa é a mesma, 30 dinheiros/moedas de pratas (P18 da crônica e P10 do trecho bíblico), (iv) Fernando Sabino leu ou teve conhecimento da história da traição de Jesus e (v) Fernando

Sabino “recriou” a história de Jesus pensando num outro contexto. Assim, ao resgatar as inferências já geradas no percurso de compreensão dos textos e as duas novas inferências (iv e v) o leitor poderá concluir que há uma modernização da traição de Jesus para a crônica, contudo, por apresentar elementos semelhantes é seguro dizer que ambos os textos é a *mesma*. A resposta de P1 nos encaminha à P2 (Há elementos do trecho bíblico na crônica de Fernando Sabino? Comente.). Assim, as inferências geradas na leitura da crônica e do trecho bíblico, resgatadas e reescritas em P1, devem ser retomadas pelo aluno. No que diz respeito ao “comente”, espera-se que ele possa explicitar as inferências realizadas em P1 como forma de traçar um comentário, pois estará comprovando com o texto as informações que levaram-no a responder de forma positiva a P1 e P2.

Para a P3 (A traição, nos dois textos, se dá da mesma forma?) é preciso que o leitor resgate, da crônica, as inferências geradas em P5 e P18 das intervenções da leitura mediada e do roteiro de perguntas inferenciais as perguntas P4, P5 e P6. Esse conjunto de inferências geradas para responder a tais perguntas, associadas às inferências P1, P5, P9, P10, P13 e P15 do trecho bíblico. A partir da análise desse conjunto de inferências, já elaboradas pelo aluno, ele poderá inferir, assim, respondendo à pergunta, que a traição não ocorre da mesma forma. Uma vez que, na crônica, a razão pela traição ou motivo pelo qual o menino trai seu melhor amigo, se dá em virtude da não aprovação de um cachorro em casa, como visto em P4 e P5 do roteiro de perguntas inferenciais. Já no trecho bíblico, a traição é sabida por parte de Jesus, como podemos ver, especialmente, em P13 e P15 da leitura mediada. Portanto, por mais que os textos mencionem e tratem da traição de melhores amigos, ela não ocorre da mesma forma, bem como já inferenciado na P2 ((v) Fernando Sabino “recriou” a história de Jesus pensando num outro contexto).

Na última pergunta, que visa aproximar os textos, a P4 (Um possível nome ao filho, personagem da crônica de Fernando Sabino, poderia ser Judas? Comente.) é preciso que o aluno gere uma inferência criativa. Ao gerar a inferência, se o nome da personagem poderia ser Judas, o leitor deve levar em conta ambos os textos e, também inferir que (i) na crônica as personagens não possuem nomes, (ii) no trecho bíblico as personagens são nomeadas e o nome do traidor é conhecido, Judas, (iii) assim como Judas, que trai Jesus, o filho, na crônica trai seu melhor amigo, (iv) Judas e o filho possuem a “traição” em comum e (v) Fernando Sabino recria a

traição de Jesus na sua crônica, logo elege o filho como o Judas da crônica. A partir das inferências anteriores, geradas para a P4, o aluno pode considerar que sim, Judas é um nome viável ao filho, em virtude das semelhanças dos atos das personagens. Espera-se que o aluno possa usar tais inferências como comentários para sustentar sua resposta.

A proposta do roteiro de leitura, no qual a geração de inferência é privilegiada com fim na compreensão do texto, é um recurso que deve ser disseminado entre os pares da educação básica. Além de apresentar o roteiro, a sua extensão, ou leitura complementar ou até mesmo intertexto, parte da ideia de que os textos se conectam e que um texto não é isolado do outro ou dos conhecimentos prévios do leitor. Marcuschi (2008, p. 230) sobre compreender indica que essa capacidade “não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, à luz da Psicolinguística, enfatizou a análise da compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior do Rio Grande do Sul. Porém, não apenas analisou a compreensão, mas propôs uma ferramenta que pudesse melhorá-la por meio da estratégia de leitura de inferência. Como se pode notar, ao longo do trabalho, a inferência é uma das estratégias mais sofisticadas da qual o leitor dispõe no momento da leitura, uma vez que ela permite que ele traga para dentro do texto informações e outros textos que originariamente não estariam ali, mas se fazem necessários a sua compreensão.

Teoricamente, fundamentou-se nos estudos de Giasson (2000) ao apontar as relações que a tríade, leitor, texto e contexto estabelecem para que ao ler um texto o leitor o compreenda. Os estudos de Solé (1998) nos orientaram quanto às estratégias de leitura, sobretudo às inferências, das quais utilizamos as categorias de Cunningham (1987), que se distinguem em três, sendo elas: inferência lógica, inferência pragmática e inferência criativa. A inferência pragmática tem uma nova divisão, pois para o autor, há inferências pragmáticas de coesão e elaborativas. Nas inferências de coesão, de Cunningham (1987), buscou-se auxílio em Marcuschi (2008) para classificá-las como recursos de coesão textual e progressão temática. Para a inferência pragmática elaborativa e inferência criativa, os estudos de Dell'Isola (2001) auxiliaram ao esclarecer que os contextos e os conhecimentos prévios ao texto em leitura são projetados pelo leitor, corroborando assim para a compreensão.

Metodologicamente, a previsão era de uma pesquisa que gerasse dados exclusivos à pesquisa, sobre a compreensão textual e uso da inferência pelos alunos do 9º ano da escola, em que os dados do SAEB foram analisados. Contudo, ao decorrer da pesquisa, e sobretudo pela permanência do COVID-19, passamos a utilizar dados já consolidados sobre a leitura e compreensão textual dos alunos brasileiros e local, através dos relatórios do PISA 2018 e SAEB 2017. Os dados se mostraram indispensáveis, já que também mostraram as competências leitoras dos alunos e as barreiras a serem superadas.

Nessa nova perspectiva, os objetivos deste estudo foram: (i) examinar em

profundidade os resultados oficiais sobre compreensão leitora e uso de inferências por estudantes brasileiros do último ano do Ensino Fundamental; (ii) com base nessa análise organizar uma proposta de trabalho com a leitura de modo a favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de leitura de inferência; e (iii) avaliar a adequação teórica e metodológica das propostas de trabalho organizadas.

Correspondentes aos objetivos, estabeleceram-se como questões de pesquisa: (i) quais ações, a partir do uso da estratégia de leitura de inferência, são possíveis, numa turma do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola do interior do Rio Grande do Sul, visando à compreensão leitora a partir do uso metacognitivo da estratégia de leitura de inferência durante uma atividade de leitura?; (ii) quais os possíveis caminhos a serem adotados pelos professores de Língua Portuguesa para que a leitura seja promovida em sala de aula, a fim de que os alunos se tornem cientes dos recursos de que dispõem para a compreensão dos textos que circulam nos bancos escolares? e (iii) em que medida as propostas apresentadas contribuem para o avanço de trabalhos na sala de aula com uso de inferências na leitura?

A partir dos objetivos da pesquisa e das questões de pesquisa, é possível considerar que a pesquisa contemplou os objetivos previamente estipulados.

No que diz respeito ao primeiro objetivo ((i) examinar em profundidade os resultados oficiais sobre compreensão leitora e uso de inferências por estudantes brasileiros do último ano do Ensino Fundamental), se examinaram os relatórios oficiais de leitura (PISA 2018 e SAEB 2017), bem como se ocupou de enfatizar a geração de inferência na descrição dos níveis de proficiência leitora. Nota-se que a leitura, na esfera nacional, ainda está aquém do ideal, visto que metade dos participantes do PISA 2018 fazem parte do nível 2 ou mais nos critérios de proficiência leitora da OCDE. Contudo, quando se refere aos níveis mais altos (4, 5 ou 6) a porcentagem de alunos brasileiros ainda é inferior à dos países da OCDE. Assim, por mais que o nível 2 já indique a geração de inferências ao ler um texto, é nos níveis mais altos que notamos inferências pragmáticas de coesão e elaborativas, conforme Cunningham (1987). Quando se propõe à análise dos dados locais, da escola participante, encontra-se o mesmo cenário.

O segundo objetivo estabelecido ((ii) com base nessa análise organizar uma proposta de trabalho com a leitura que favoreça o desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de leitura de inferência) também foi contemplado e dele decorrem duas questões de pesquisa a (i) e (ii) ((i) quais ações, a partir do uso da estratégia de leitura de inferência, são possíveis, numa turma do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola do interior do Rio Grande do Sul, visando à compreensão leitora a partir do uso metacognitivo da estratégia de leitura de inferência durante uma atividade de leitura? e (ii) quais os possíveis caminhos a serem adotados pelos professores de Língua Portuguesa para que a leitura seja promovida em sala de aula, a fim de que os alunos se tornem cientes dos recursos de que dispõem para a compreensão dos textos que circulam nos bancos escolares?).

No que diz respeito às questões de pesquisa, apresentou-se um roteiro de leitura, pautado na Psicolinguística, em especial nos estudos de Cunningham (1987), Solé (1998), Giasson (2000), Dell'Isola (2001) e Marcuschi (2008) que subsidiaram o embasamento teórico do roteiro de perguntas como uma ação possível para o ensino e condução de uma compreensão leitora a partir da estratégia de leitura de inferência.

O roteiro foi organizado visando à geração de inferências nas suas seis etapas, nas quais, em alguns momentos, foi possível gerar mais e outros menos, sendo que o momento com o trabalho com o texto em si – ou seja, quando se lê e se pergunta diretamente sobre o texto, são os momentos que a geração de inferência é mais presente do que o trabalho que decorre antes da leitura. Estudos de Solé (1998) e Abarca e Rico (2003) evidenciam a contribuição efetiva da formulação de perguntas para gerar inferências. Assim, um caminho que esta dissertação apresenta aos professores de Língua Portuguesa é a formulação de perguntas em relação ao texto. Contudo, perguntas que visem à compreensão do texto, não somente em aspectos gramaticais, são indispensáveis; portanto, é importante organizar o trabalho com o texto, em sala de aula, em dois momentos: (i) um com vistas à compreensão leitora, por meio do roteiro de leitura aqui apresentado, e (ii) um que contemple questões gramaticais. O segundo momento é indicado aos aspectos que o professor, que participou como juiz do roteiro de leitura, quis incluir no roteiro, porém, a proposta que se apresenta contempla a compreensão leitora,

não aspectos gramaticais.

O último objetivo proposto para esta dissertação ((iii) avaliar a adequação teórica e metodológica das propostas de trabalho organizadas) está, também, associado à questão de pesquisa (iii) ((iii) em que medida as propostas apresentadas contribuem para o avanço de trabalhos na sala de aula com uso de inferências na leitura?). Para que o objetivo e a questão de pesquisa fossem contemplados, recorreu-se a dois grupos de juízes formados por especialistas em Psicolinguística e professores de Língua Portuguesa da educação básica. Ambos os grupos contribuíram para que o roteiro de leitura se adequasse quanto aos fundamentos da Psicolinguística e à metodologia/didática do contexto escolar, em especial de turma de 9º ano do ensino fundamental.

A proposta do roteiro de leitura configura-se, segundo os pareceres dos juízes, como uma metodologia que contribui para as pesquisas de leitura, por conduzir o leitor à inferência e à compreensão do texto. Contudo, é importante lembrar que o roteiro de leitura apresentado não assegura a compreensão do texto, mas orienta como é possível conduzir a leitura em sala de aula para que essa seja favorecida.

Assim, o roteiro de leitura apresentado como recurso para desenvolver a compreensão leitora, a partir da geração de inferências, é um roteiro potencial no auxílio ao professor para que a compreensão leitora na sala de aula e a geração de inferência se deem. Entende-se como um roteiro potencial, pois está ancorado nas bases da Psicolinguística e nas metas de proficiência em leitura de avaliações oficiais de leitura, como o PISA e o SAEB. Ademais, o roteiro foi julgado e modificado a partir da análise da equipe de especialistas em Psicolinguística e por professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Ambos os grupos de juízes consideraram o roteiro de leitura válido e aplicável no que diz respeito a conduzir o leitor a gerar inferência e encaminhá-lo à compreensão do texto.

O que foi possível notar, ao término deste trabalho, é que o uso didático de formular perguntas é, de fato, uma estratégia muito produtiva no que diz respeito a gerar inferências. Desse modo, se convida o aluno a refletir sobre o texto, gerando inferências que têm a potencialidade de conduzi-lo à compreensão.

Assim, como contribuições principais desta dissertação, cabe apontar a construção do paradigma inferencial que pode ser adotado em diferentes pesquisas sobre compreensão leitora e uso da estratégia de leitura de inferência. Tal paradigma se mostra uma contribuição, por promover a associação de diferentes saberes sobre a inferência que possuem como eixo, também, a compreensão leitora. A partir do paradigma, se construiu o modelo do roteiro de leitura, que também se mostra uma das contribuições desta dissertação, sobretudo aos professores de Língua Portuguesa, por mostrar um caminho possível para a condução do texto em sala de aula. O roteiro se utiliza de dois textos, mas é possível alterá-lo para comportar os demais textos que circulam no espaço escolar.

Ademais, é contribuição a junção dos resultados dos testes oficiais de leitura, PISA e SAEB, para indicarem caminhos de melhora da leitura local e nacional. A partir dos relatórios do PISA e SAEB, pode-se apontar, da mesma forma como contribuição, a aproximação dos indicadores de proficiência leitora e a estratégia de leitura de inferência, evidenciando, assim, a partir dos relatórios, que essa é uma estratégia indispensável à compreensão de textos.

Para o prosseguimento dos estudos sobre o assunto, podem ser apresentados como possíveis problemas de pesquisa: o roteiro de leitura, que aqui se apresenta, é um material que pode ser adotado por professores de Língua Portuguesa? Os percursos inferenciais mostrados ao longo da dissertação ocorrem em leitores reais? Além disso, se o roteiro é válido, como ele pode se manifestar em outros tipos ou gêneros textuais? Ou o tipo e gênero é indiferente à proposta do roteiro de leitura apresentada?

É preciso, portanto, considerar que este material é um protótipo do qual os professores podem se beneficiar, pois mostra as etapas da leitura e como essas devem ser realizadas. Ademais, é preciso levar em conta, mesmo que não expresse no roteiro de leitura, que o texto deve ser inédito ao aluno, nunca ao professor. Ou seja: é preciso que o professor leia previamente o texto, questione-se sobre ele e liste um conjunto de questões para antes da leitura, durante a leitura mediada e após, no roteiro de perguntas inferenciais, perguntas que exijam que o aluno pense, infira e reflita sobre o texto. Só assim, a partir do trabalho significativo com o texto, o aluno poderá se tornar um leitor proficiente na própria língua e desenvolver as

competências necessárias para mudar os dados que medem a proficiência leitora.

8 REFERÊNCIAS

ABARCA, Eduardo Vidal; RICO, Gabriel Martínez. Por que os textos são tão difíceis de compreender? as inferências são uma resposta. *In*: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 10, p. 139-153.

ABOUD, K. S. et al. Fairy tales versus facts: genre matters to the developing brain. **Cerebral Cortex**, New York, v. 29, n. 11, p. 4877-4888, nov. 2019. Disponível em: <https://academic.oup.com/cercor/article/29/11/4877/5365267>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura e conhecimento. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 26-41, dez., 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/246>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2013.

AQUINO, Maria de Fátima de Souza. A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: CEMEP, 2015. 7 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/40556816-A-decodificacao-da-leitura-e-o-processo-de-compreensao-do-texto.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BARETTA, Danielle; PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão literal e inferencial em alunos do ensino fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 53-61, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11533>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BARETTA, Luciana. **The process of inference making in reading comprehension: an ERP analysis**. Orientador: Lêda Maria Braga Tomitch. Florianópolis, 2008. 205 f. Tese (Doutorado em Letras Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Versão eletrônica. A versão eletrônica com texto completo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91884>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BARNETT, Marva A. **Mais do que aparenta**: leitura de línguas estrangeiras. Língua e Educação: Teoria e Prática. Regent Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 07632., 1989.

BÍBLIA. Mateus. *In*: Bíblia on-line. Português. **Sagrada Bíblia Católica**: Antigo e novo testamentos. 2020. Disponível em: https://www.bibliaon.com/mateus_26/. Acesso em: 20 dez. 2020.

BORAFUL, M. Teresa. Avaliação da compreensão da leitura: proposta de um roteiro de observação. *In*: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 9,

p. 127-136.

BORGES, Caroline Bernardes. **Objetivo de leitura e processo de compreensão leitora**. Orientador: Vera Wannmacher Pereira. Porto Alegre, 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2018. Versão eletrônica. A versão eletrônica com texto completo. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7886>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BORSATTI, Débora. Em leitura, nem sempre 2+2=4. *In*: FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela (org.). **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições e interdisciplinares**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. cap. 10, p. 155-168.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COTTA, Maria Amélia de Castro. Emprego da técnica cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p. 69-89, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2912/2324>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SPINILLO, Alina Galvão. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicol. Reflexo. Crit.**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2020.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. *In*: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.; BREWER, W. (org.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 453- 482.

CASTRO, Joselaine Sebem de; PEREIRA, Vera Wannmacher. Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 55- 60, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6482>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

CHAVES, Jésura. Estratégias metacognitivas e metalinguísticas em leitura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTOJUVENIL, 2.; FÓRUM LATINO-AMERICANO DE PESQUISADORES DE LEITURA, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...] Porto Alegre: PUCRS, 2010. [p. 1-6]. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/IICILLIJ/10/Artigo-Estrategiasmetacognitivasemetaliguisticasemleitura.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Um exercício de compreensão e aplicação da teoria dos espaços mentais. *In*: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 183-207.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. **Anais** [...] [Belo Horizonte]: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. p. 1-15. 1 CD-ROM.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolingüística. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, Maceió, v. 19, p. 163-174, dez. 1996. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PUCSBPC.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário brasileiro da educação básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

CUNNINGHAM, J. Toward a pedagogy of inferential comprehension and creative response. *In*: TIERNEY, Robert J.; ANDERS, Patricia L.; MITCHELL, Judy Nichols. **Understanding readers' understanding: theory and practice**, Routledge, Londres, 1987. p. 229-255.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

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

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 9, n. 3, p. 439-448, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000300012> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de jul. de 2020

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722002000100007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 de jul. de 2020

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Tradução de Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FLAVELL, John H. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry**. *American psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906, 1979.

FLÔRES, Onici Claro. O que tem a dizer a psicolinguística a respeito da consciência humana. *In*: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 61-78.

FLÔRES, Onici Claro. A inter-relação leitura & escrita: o papel do conhecimento prévio e das estratégias leitoras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, p. 42-52, jan./jun. 2006. Edição Especial. Trabalho apresentado no 2º Colóquio de Leitura e Cognição, 2005, Santa Cruz do Sul, RS. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7324/pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

FORNECK, Kári Lúcia; FUCHS, Juliana Thiesen; BERSCH, Maria Elisabete. Um click na leitura: o ensino da leitura por meio de objetos digitais de aprendizagem. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/30630>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2003.

GABRIEL, Rosângela. Resenha/Book Review DEHAENE, Stanislav. *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*. New York: Viking Penguin, 2014. 336p. ISBN 978-0-670-02543-5. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 1, p. 261-265, Florianópolis, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n1p261>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, p. 73-83, jan./jun. 2006. Edição Especial. Trabalho apresentado no 2º Colóquio de Leitura e Cognição, 2005, Santa Cruz do Sul, RS. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/441/294>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências? **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.6001>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6001>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA, 2000.

GIROTTTO, Cyntio Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, Ana Maria da C. S. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas:

Mercado das Letras, 2010.

GONZAGA, Sergius. **Curso de literatura brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2010.

GOODMAN, Kenneth. A leitura integral: um caminho para o desenvolvimento da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 4, p. 65-83, dez.

1992. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16079/10552>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura: um modelo psicolingüístico transacional.

Letras de Hoje, Porto Alegre, RS, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16125/10586>.

Acesso em: 15 de jul. de 2020.

GREGORY, Marilane Maria; GABRIEL, Rosângela. A relação entre a aprendizagem da leitura e a capacidade da memória de trabalho: instrumentos de testagem e desafios metodológicos. *In*: GABRIEL, Rosângela. et al. (org.). **(Per)cursos (inter)disciplinares em letras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 175-190.

GRAESSER, A. C., SINGER, M.; TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, Los Angeles, v. 101, n. 3, p. 371-395, 1994. Disponível em: [https://doi-](https://doi-org.ez127.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0033-295X.101.3.371)

[org.ez127.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0033-295X.101.3.371](https://doi-org.ez127.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0033-295X.101.3.371). Acesso em: 15 nov. 2020.

HAYAKAWA, Samuel Ichiye. **A linguagem no pensamento e na ação**: como os homens usam as palavras e como as palavras usam os homens. São Paulo: Editora Pioneira, 1963.

HIRSCH, Katiele Naiara; GABRIEL, Rosângela. Educação para a leitura: o que as avaliações internacionais nos ensinam? *In*: FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela (org.).

O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura:

contribuições e interdisciplinares. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. cap. 11, p. 169-193.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do Brasil no PISA**. Brasília: INEP, 2019. Disponível

em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Desempenho da Escola Estadual Ensino Médio**

Santa Clara / Estadual Santa Clara do Sul - RS. Brasília: INEP, 2017. Disponível

em: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Desempenho da Escola Estadual Ensino Médio Santa Clara / Estadual Santa Clara do Sul - RS**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

IZQUIERDO, Iván. Neurociências e ensino fundamental. **Revista Pátio Ensino Fundamental**, Porto Alegre, v. 16, n. 61, p. 22-23, fev./abr. 2012.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, [s. l.], v. 95, n. 2, p. 163-182, abr. 1988. DOI: 10.1037/0033-295X.95.2.163. Disponível em: <https://psycnet-apa.ez127.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1988-28529-001.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. *In*: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. cap. 12, p. 227-244.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, [s. l.], v. 85, n. 5, p. 363-394, set. 1978. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>. Disponível em: <https://psycnet-apa.ez127.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1979-22783-001.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.

KLEIMANN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **DELTA**, v. 9, n. 3, p. 399-416, 1993. Número Especial. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45487/30055>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

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

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto

Alegre: D. C. Luzzato, 1996.

LUSSANI, Brendom da Cunha; FORNECK, Kári Lúcia. A relevância da compreensão leitora e a compreensão leitora pela relevância. **Revista Signos**, Lajeado, v. 40, n. 2, p. 48-67, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v40i2a2019.2430>. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2430>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras. **Signótica**, Goiânia, GO, v. 18, n. 2, p. 283-308, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v18i2.2788>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2788>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

MANGILI, Patricia Alessandra. **Hipertexto no ensino fundamental II: estratégias de leitura**. Orientador: Orientador: Mercedes Fátima de Canha Crescitelli. Porto Alegre, 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14222>. Acesso em: 29 nov. 2020.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Quando a referência é uma inferência. **Estudos Linguísticos**, Mariana, SP, v. 30, p. 1-31, 2001. Disponível em: http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/30/REL_v30_2001.zip. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. A leitura: dos microprocessos aos macroprocessos, uma relação complementar. **Let. Hoje**, v. 54, n. 2, p. 154-161, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32364>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/32364>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

MORA, Francisco. Neuroeducação para ensinar e aprender melhor. **Revista Pátio Ensino Fundamental**, Porto Alegre, v. 16, n. 61, p. 6-9, fev./abr. 2012.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução de Adail Sobral. 1. ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

OCDE. **PISA 2018 assessment and analytical framework: Science, Reading,**

Mathematicand Financial Literacy. Paris: OCDE Publishing, 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OECD. **Educacion at a glance 2020**: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en. Acesso em: 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 23, n. 41, p. 91-104, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/826/584>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

OVÍDIO. Heróides. 1. ed. Tradução de Carlos Ascenso André. Lisboa: Editora Cotovia, 2016.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, ed. especial, p. 29-43, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4554>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. *In*: COSTA, Jorge Campos da (org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 10-22.

PEREIRA, Vera Wannmacher; ANDRADE, Gilberto Keller de. Leitura de e-book dirigido a professores de anos iniciais: compreensão, processamento e adesão. *In*: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 329-341.

PEREIRA, Vera Wannmacher; BORGES, Caroline Bernardes. Materiais de psicolinguística para ouvir e ler: uma proposta para o trabalho no 3º grau. *In*: GABRIEL, Rosângela. *et al.* (org.). **(Per)curso (inter)disciplinares em letras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 93-107.

PEREIRA, Vera Wannmacher. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. **Revista Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 81-91, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/11203>. Acesso em: 15 nov. 2020.

POERSCH, José Marcelino. A leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 3, p. 401-407, set. 2001. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14594/9753>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

PONTE, J. Camelo. **Leitura**: identidade & inserção social. São Paulo: Editora Paulus, 2015.

QUEIROZ, Jacqueline Travassos de. **Tipos de texto e inferências**: um olhar sobre a compreensão de textos da educação infantil ao 5º ano. Orientador: Alina Galvão Spinillo. Recife, 2017. 134 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2017. Versão eletrônica. A versão eletrônica com texto completo. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/27919>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

RAYNER, K.; JUHASZ, B. J.; POLLATSEK, A. Movimentos oculares durante a leitura. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 97-116.

RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. The concept of inference in discourse comprehension. **Advances in Psychology**, v. 29, p. 3- 49, 1985. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62731-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62731-4). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166411508627314>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

SABINO, Fernando. O melhor amigo. *In*: SABINO, Fernando. **Obra reunida**. Nova Aguilar: Rio de Janeiro: 1996.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. O estudo das inferências na compreensão do texto escrito. Orientador: Maria Armanda Costa. Lisboa, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12420749.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SARAIVA, Jonas Rodrigues. A relação dos processos cognitivos de inferência e predição: uma interface entre psicolinguística e pragmática. *In*: GABRIEL, Rosângela; FLÔRES, Onici Claro; CARDOSO, Rosane; PICCININ, Fabiana. **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura**. Curitiba: Multideia, 2014. cap. 11, p. 161-174.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. *In*: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-59.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. *In*: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 2, p. 35-43.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMITH, Eliot R. Model of social inference processes. **Psychological Review**, [s. l.],

v. 91, n. 3, p. 392-413, jul. 1984. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.392>. Disponível em: <https://psycnet-apa.ez127.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1984-28664-001.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

SÖHNGEN, Clarice. O procedimento “cloze” como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 3, p. 139-149, set. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14061/9328>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 1, p. 17-34.

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

SPINILLO, Alina Galvão. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SPINILLO, Alina Galvão (org.). **Compreensão de textos**: processos e modelos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. cap. 8, p. 171-198.

SPINILLO, Alina Galvão; MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 463-471. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79722007000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

VALENTE, Patrícia Martins. **A compreensão leitora e a consciência linguística de alunos de 9º ano: uma análise comparativa entre Brasil e Portugal**. Orientador: Vera Wannmacher Pereira. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2019. Versão eletrônica. A versão eletrônica com texto completo. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8640>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A - Manual das Propostas para gerar inferência para a compreensão textual a partir da formulação de perguntas em leitura mediada pelo professor em texto simples ou texto principal e em leitura complementar ou intertexto

ROTEIRO DE LEITURA: GERAR INFERÊNCIAS E COMPREENDER TEXTOS SIMPLES E INTERTEXTOS

As propostas de leitura que se apresentam, estão organizadas em seis etapas: (i) antes da leitura; (ii) orientação para durante a leitura; (iii) leitura individual e silenciosa do aluno; (iv) retomada ao texto com intervenção do professor; (v) releitura mediada pelo professor com intervenções e (vi) roteiro de perguntas inferenciais.

Intruções para o texto principal “O melhor amigo”, de Fernando Sabino.

Etapa 1 – Antes da leitura

No primeiro momento, ao entregar ao aluno o texto impresso, é preciso informar ao aluno que será lido um texto, com predominância narrativa. O texto “O melhor amigo”, de Fernando Sabino, configura-se numa leitura fácil, contudo é preciso fazer uma leitura atenta, visto que serão desenvolvidas atividades de compreensão com o texto.

Após esse momento, o professor apresenta algumas informações a respeito do autor, Fernando Sabino: “O autor Fernando Sabino foi um autor mineiro, atuando também no ramo do jornalismo editando e publicando textos. Desenvolveu uma grande amizade com Mário de Andrade, um dos mais famosos escritores do Modernismo. A obra de Fernando Sabino retrata situações e acontecimentos do cotidiano”.

Depois dessa fala inicial sobre a vida e a obra do autor, o professor chama atenção quanto à organização do texto escrito: “Quero que reparem na estrutura do texto: vejam como ele é organizado: O que essa estrutura do texto pode nos dizer sobre o texto?”.

O professor deve organizar o debate, então, quanto à estrutura do texto e deixar que os alunos tragam novas observações. Após chamar atenção para o título

do texto indagando: “Qual o título do texto que iremos ler? O que significa “amigo”? O que significa “melhor amigo”? O que será abordado no texto?”.

O professor deve apenas fazer perguntas de modo a organizar um conceito comum com base nas respostas dadas por todos os alunos, evitando ele próprio dar essas respostas.

Etapa 2 – Durante a leitura

Orientar o aluno sobre como a leitura deve ocorrer: “O texto que você lerá é um texto simples, ou seja, o vocabulário dele é acessível. Contudo, mesmo que o texto tenha um vocabulário simples, pode conter termos a que temos pouco acesso ou não conhecemos. Para tanto, é preciso que olhe a palavra nova, caso haja, e veja se consegue compreender o que ela significa. Além de olhar a palavra, observe as palavras que estão próximas a ela, pois a partir da proximidade com outras palavras você poderá compreender a nova palavra”.

Sobre a compreensão é preciso informar: “Além de buscar o significado das palavras que não conhecer, você precisa estar atento a se está compreendendo a leitura. Caso não compreenda alguma passagem é possível relê-la. Agora você pode fazer a leitura individual e silenciosa do texto”.

Etapa 3 – Leitura individual e silenciosa

O professor deve solicitar que o aluno faça uma leitura individual e silenciosa: “Agora, você fará uma leitura individual e silenciosa sobre o texto ‘O melhor amigo’, de Fernando Sabino. Lembre-se de que ao longo da leitura você deve buscar estar atento quanto à narrativa e o que é narrado no texto. Ao se deparar com alguma palavra diferente ou que não sabe o significado, faça como combinamos anterior”.

Neste mesmo momento o professor realiza a sua leitura também, como forma de demonstrar ao aluno o comportamento adequado.

Etapa 4 – Depois da leitura

Esta etapa do roteiro prevê dois momentos (i) retomar a ideia global do texto e (ii) promover um debate acerca das palavras novas.

Para o primeiro momento, o professor pode iniciar o debate formulando perguntas: “Você concluiu a leitura da crônica ‘O melhor amigo’, de Fernando Sabino. Gostaria que você falasse sobre o que a crônica aborda: o que é contado? As ideias iniciais sobre as palavras ‘amigo’ e ‘melhor amigo’ ocorrem como foi imaginado antes da leitura?”

É importante deixar um espaço livre para o retorno do aluno, para que de fato seja possível perceber o quanto o aluno compreendeu do texto.

Para o segundo momento, o professor deve escrever as palavras que geraram dúvidas e foram solucionadas pelos alunos e as que não tiveram solução quanto ao que elas significam: “Veja, temos aqui essas palavras que não conseguimos identificar o que elas representam, por isso vamos tentar juntos. Há alguma parte da palavra que conseguimos ‘encaixar’ em outra palavra? Ou seja: você já viu algum pedaço desta palavra que compõe outra? Qual? E o que significa a outra palavra?”. A partir de associações dos elementos que constituem a palavra é possível fazer com que o aluno reflita a palavra por ela mesma. Ou, numa condução contextualizada: “Veja esta palavra, ela está próxima de um substantivo. Pense: quais são as opções que estão sempre próximas ao substantivo? Será que a palavra funciona como um adjetivo? E no contexto do texto, o que se espera que seja?”. É possível, se nenhum dos métodos se mostrar eficaz, recorrer ao dicionário para descobrir o significado ou confirmar aquele construído.

Etapa 5 – Releitura guiada pelo professor

A releitura guiada deve ser feita após não haver mais dúvidas em relação ao vocabulário do texto, portanto, após a leitura individual do aluno, um debate sobre a ideia global do texto. Assim, o aluno já sabe do que se trata o texto, mas será questionado sobre o texto e terá esse como consulta.

A leitura do professor deverá ser uma leitura fluente, já que ele é o modelo de leitura proficiente e fluente no contexto da sala de aula.

A leitura deve ser a partir do texto do quadro abaixo com as intervenções marcadas. Algumas intervenções apresentam “Comente” e “Argumente” logo após a pergunta. Tais comentários e argumentos devem ser feitos pelo aluno, como forma

de justificar sua resposta à pergunta. O professor deve apenas ler o texto e as perguntas. Se o aluno perguntar se a sua resposta está correta, mesmo em questões nas quais não é solicitado um comentário ou argumento do porquê da escolha da resposta, o professor pode informar que o aluno deve buscar a confirmação no texto.

Abaixo, encontra-se o texto com as intervenções previstas.

O Melhor Amigo, de Fernando Sabino

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio ressabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto **(O que o filho pretendia neste momento?)**.

– Meu filho? – gritou ela.

– O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

– Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça **(Como o filho se sente ao ser chamado pela mãe?)**. Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

– Eu? Nada...

– Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima **(O que significa “não havia lágrima”?)**. Voltou para o quarto, emburrado:

A gente **(Quem é “a gente”?)** também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco **(Ao que o filho se refere com “estrago louco”?)**. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe **(O que é considerado “tudo” para a personagem?)**.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho **(Qual o objetivo desta fala?)**.

– Você não é todo mundo **(Esta fala da mãe, busca, de alguma forma, individualizar o filho? Por quê?)**.

– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada **(Como se dará o protesto da personagem?)**.

– Veremos **(A fala da mãe pode ser entendido como um ‘desafio’ ao filho?)** – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

– Sua alma, sua palma **(O que significa este ditado popular?)**.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não

tenho mais ninguém nesta vida **(O que significa, na fala do filho, “mais ninguém nesta vida”?)**.

– E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa **(O que o filho quis dizer com essa afirmação?)**.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa **(A mãe ficou preocupada, será que cogitou voltar atrás após refletir sobre as possíveis consequências?)**.

– Pronto, mamãe!

E exibia-lhe uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros **(Por qual valor o menino vendeu o melhor amigo?)**.

– Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava murmurou, pensativo **(Quem é ‘ele’?)**.

Etapa 6 – Roteiro de perguntas inferenciais

Após a leitura mediada pelo professor, o aluno responderá, de forma individual, um grupo de perguntas que visa completar o trabalho de compreensão do texto: “Agora, vou entregar seis perguntas sobre a crônica que lemos. São perguntas que você deverá refletir sobre o texto para responder. Após concluir as seis perguntas, faremos a correção”.

O professor pode estipular um tempo para a realização da atividade, conforme a característica da turma.

Abaixo, encontram-se as perguntas a que os alunos devem responder:

- P1. O título desta crônica é “O melhor amigo”. Ao longo da narrativa o título se confirma ou há uma contradição em relação ao título?
- P2. Como é possível a mãe ter descoberto, sem olhar, que o filho trazia algo para casa?
- P3. Pode-se dizer que o cachorro era o melhor amigo do filho?
- P4. Por que o filho vende o seu melhor amigo?
- P5. O que a mãe esperava que o filho fizesse com o cachorro?
- P6. Podemos dizer que o garoto “traiu” a amizade de aproximadamente 10 minutos? Argumente.

Após responder às perguntas, o professor corrige com o aluno. Na ocasião de uma resposta incorreta, o professor deverá, junto com o aluno, construir a resposta.

Instruções para a leitura complementar do trecho bíblico

Etapa 1 – Antes da leitura

Este roteiro só deve ser seguido se o professor tiver como objetivo promover uma leitura complementar ou o intertexto. Contudo, a sequência apresentada não pode anteceder o texto “O melhor amigo”, de Fernando Sabino, pois se espera que o aluno possa reconhecer neste texto elementos presentes no primeiro.

Assim, no primeiro momento, ao entregar ao aluno o texto impresso, informa ao aluno: “O texto que você recebeu é um trecho da Bíblia. A Bíblia é um livro, o mais lido do mundo. Como livro, está organizada em duas narrativas principais: Antigo e Novo Testamento, sendo que no antigo apresentam-se os fatos anteriores ao nascimento de Jesus; e no novo os fatos que ocorrem a partir do nascimento de Jesus. Como você pode notar no texto, ele possui uma organização diferente, por exemplo da crônica ‘O melhor amigo’ que já lemos. A organização que você vê é a organização da Bíblia, que divide o texto em livros, sendo escrito sempre por alguma personalidade da Bíblia e em versículos, por isso da numeração: cada número corresponde a um versículo da Bíblia. É possível, também, que uma seleção de versículos possua um título, como se fosse um subtítulo em relação ao capítulo. O trecho que vamos ler é o trecho que está no livro de Mateus, capítulo 26, versículo do 1 ao 25. Porém, alguns versículos foram omitidos por não serem relevantes neste momento da nossa leitura”.

Após apresentar o texto ao aluno e fazer uma breve contextualização, o professor deve perguntar: *O que a Páscoa representa para os cristãos?*

O professor deve apenas receber as respostas, não intervindo nelas.

Etapa 2 – Durante a leitura

Assim como sinalizado no roteiro anterior, antes de iniciar a leitura silenciosa e individual, é preciso orientá-la.

Para tanto, por se tratar de um texto religioso, é preciso informar ao aluno que a leitura deve ser uma leitura atenta, pois há termos e construções frasais às quais ele pode não estar acostumado.

Além da leitura atenta, é preciso chamar atenção para a narrativa do texto e o que está sendo narrado. Do mesmo modo, também é possível solicitar, na medida em que a leitura avança, que o aluno possa destacar as passagens que lembram o texto lido anteriormente, “O melhor amigo”, de Fernando Sabino.

Orientar o aluno sobre como a leitura deve ocorrer: “O texto que você lerá é um texto que requer atenção, isso porque apresenta uma sequência e estrutura com que interagimos pouco. Há inversões do sujeito na frase, a primeira pessoa do discurso às vezes se refere a ela mesma como terceira, então requer atenção dobrada. O texto, tradicionalmente, também apresenta palavras pouco usuais, mas o texto que você lerá está com um vocabulário mais simples. Mas é preciso sempre estar atento a uma palavra nova ou que não compreendeu. Caso isso ocorra, olhe a palavra nova e veja se consegue compreender o que ela significa. Além de olhar a palavra, veja as palavras que estão próximas a ela; a partir da proximidade com outras palavras você poderá compreender a nova palavra”.

E sobre a compreensão é preciso informar: “Além de buscar o significado das palavras que não conhece, você precisa estar atento se está compreendendo a leitura. Como disse, é um texto que apresenta uma escrita que não é muito praticada no cotidiano, mas não significa que seja impossível de ler, pelo contrário! Mas, caso não compreenda alguma passagem do texto, é possível relê-la. Agora você pode fazer a leitura individual e silenciosa do texto”.

Etapa 3 – Leitura individual e silenciosa

O professor deve solicitar que o aluno faça uma leitura individual e silenciosa: “Agora, você fará uma leitura individual e silenciosa sobre o trecho bíblico. Lembre-se de que ao longo da leitura você deve buscar estar atento quanto à narrativa e o que é narrado no texto. Ao se deparar com alguma palavra diferente ou que não sabe o significado, faça como combinamos anterior”.

Neste mesmo momento, o professor realiza a sua leitura também, como forma

de demonstrar ao aluno o comportamento adequado.

Etapa 4 – Depois da leitura

Esta etapa do roteiro prevê dois momentos (i) retomar à ideia global do texto e (ii) promover um debate acerca das palavras novas.

Para o primeiro momento, o professor pode iniciar o debate questionando: “Você concluiu a leitura do trecho bíblico, que integra o livro de Mateus. Gostaria de que você falasse sobre o que a história que trecho aborda: o que é contado? A Páscoa é bordada no texto lido? Como?”

É importante deixar um espaço livre para o retorno do aluno, para que de fato seja possível perceber o quanto o aluno compreendeu do texto.

Para o segundo momento, o professor deve escrever as palavras que provocaram dúvidas e foram solucionadas pelos alunos e as que não tiveram solução quanto ao que elas significam. A instrução desta etapa, de significar a palavra, deve seguir a descrita no primeiro roteiro.

Etapa 5 – Releitura guiada pelo professor

A releitura guiada deve ser feita após não haver mais dúvidas em relação ao vocabulário do texto. A releitura ocorre, portanto, após a leitura individual do aluno e um debate sobre a ideia global do texto; logo, o aluno já sabe do que se trata o texto, mas será indagado sobre o texto e terá esse como consulta.

A leitura do professor deverá ser uma leitura fluente, já que ele é o modelo de leitura proficiente e fluente no contexto da sala de aula.

A leitura deve ser a partir do texto do quadro abaixo com as intervenções marcadas. Algumas intervenções apresentam mais de uma pergunta em mesma passagem do texto; assim, o professor deve primeiro ler a sequência de perguntas e depois iniciar novamente a pergunta, mas de forma pausada. À medida que a pergunta é respondida segue para a próxima.

O professor deve apenas ler o texto e as perguntas. Se o aluno perguntar se a sua resposta está correta, mesmo em questões nas quais não é solicitado um comentário ou argumento do porquê da escolha da resposta, o professor pode informar que o aluno deve buscar a confirmação no texto.

Abaixo, encontra-se o texto com as intervenções previstas.

Fragmento do livro de Mateus, do Novo Testamento, capítulo 26, versículos 1 ao 25.

A conspiração contra Jesus (**O que é conspiração?**)

1 - Quando acabou de dizer essas coisas, Jesus disse aos seus discípulos:

2 - "Como vocês sabem, estamos a dois dias da Páscoa (**Que dia Jesus falou aos seus discípulos?**), e o Filho do homem (**Quem é "o Filho do homem"?**) será entregue (**Por que Jesus fala em "ser entregue"?**) para ser crucificado (**No contexto bíblico, o que significa ser crucificado?**)".

[...]

Judas concorda em trair Jesus

14 - Então, um dos Doze (**O que são os doze?**), chamado Judas Iscariotes (**Quem é Judas? Por que, dentre doze, apenas ele é mencionado?**), dirigiu-se aos chefes dos sacerdotes (**Quem poderia ser os sacerdotes?**)

15 - e lhes perguntou: "O que me darão se eu o entregar a vocês (**Judas oferece o quê? A quem? Qual recompensa Judas teve?**)?" E fixaram-lhe o preço: trinta moedas de prata.

16 - Desse momento em diante Judas passou a procurar uma oportunidade (**Quem buscava oportunidade? Para entregar quem?**) para entregá-lo.

[...]

20 - Ao anoitecer, Jesus estava reclinado à mesa com os Doze.

21 - E, enquanto estavam comendo, ele (**Quem é o "ele"?**) disse: "Digo que certamente um de vocês me trairá".

22 - Eles (**Quem é "eles"?**) ficaram muito tristes e começaram a dizer-lhe, um após outro: "Com certeza não sou eu, Senhor!"

23 - Afirmou Jesus: "Aquele que comeu comigo do mesmo prato há de me trair.

24 - O Filho do homem vai, como está escrito a seu respeito (**Sobre o que Jesus quer dizer quando fala "como está escrito a seu respeito"?**). Mas ai daquele que trai o Filho do homem! Melhor lhe seria não haver nascido".

25 - Então, Judas, que haveria de traí-lo, disse: "Com certeza não sou eu (**Quem é o "eu"?**), Mestre!" Jesus afirmou: "Sim, é você" (**Jesus sabia quem o trairia e quando trairia? Por que não fez nada para que não fosse traído?**).

Etapa 6 – Roteiro de perguntas inferenciais

Após a leitura mediada pelo professor, o aluno responderá, de forma individual, a quatro perguntas que visam completar o trabalho de compreensão do texto e aproximá-lo: "Agora, vou entregar quatro perguntas sobre o texto lido. São

perguntas que você deverá refletir sobre o texto para responder. As perguntas exigirão de você retomar o primeiro texto e confrontá-lo com o segundo. Após concluir as perguntas, faremos a correção”.

O professor pode estipular um tempo para a realização da atividade, conforme a característica da turma.

Abaixo, encontram-se as perguntas que os alunos devem responder:

1. Que dia Jesus teve a “visão” de que seria traído?
2. Por que, sabendo que seria traído, Jesus não se antecipou e se preveniu?
3. O *filho*, no texto de Fernando Sabino, é também “o Filho do homem” no trecho bíblico?
4. Há elementos do texto lido no texto de Fernando Sabino? Comente.

Após responder às perguntas, o professor corrige com o aluno. Na ocasião de uma resposta incorreta, o professor deverá, junto com o aluno, construir a resposta.

É possível que alguma etapa da leitura seja retomada após o término do roteiro completo, como forma de consolidar algum conhecimento do qual o professor possa ter notado que ainda precise atenção.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br