

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
RENATA FABIANA DE MELO LOPES

O ESTABELECIMENTO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA

Rio de Janeiro

2024

RENATA FABIANA DE MELO LOPES

O ESTABELECIMENTO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Mestrado profissional em Letras, PROFLETRAS/UFRJ, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Prof.^a Doutora Adriana Leitão Martins

Rio de Janeiro
Setembro 2024

CIP - Catalogação na Publicação

864e Lopes, Renata Fabiana de Melo
 O estabelecimento de inferências na leitura /
Renata Fabiana de Melo Lopes. -- Rio de Janeiro,
2024.
 137 f.

 Orientadora: Adriana Leitão Martins.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede
Nacional, 2024.

 1. inferência. 2. metacognição. 3. atividades
didáticas. 4. ensino de leitura. I. Martins,
Adriana Leitão , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

O ESTABELECIMENTO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Mestrado profissional em Letras, PROFLETRAS/UFRJ, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras

Examinada por:

Presidente. Prof.^a Doutora Adriana Leitão Martins — UFRJ

Prof.^a Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt — UFRJ

Prof. Doutor Marcel Álvaro de Amorim — UFRJ

Prof.^a Doutora Danielle Kely Gomes — UFRJ — Suplente Interno

Prof. Doutor Diogo Oliveira Ramires Pinheiro — UFRJ — Suplente Externo

AGRADECIMENTOS

Me encontro na frase de Ortega, quando ele disse “Eu sou eu e minhas circunstâncias”. Creio que é assim que a vida acontece, nos encontros e desencontros que ocorrem pelo caminho. Dos pedacinhos de gente que vamos recolhendo ao longo. Através desses recortes de tantos anos, nem sempre coloridos, mas sempre aproveitados, fui fazendo, refazendo e desfazendo o eu que aqui estou.

Nesse processo de ser, reconheço a importância dos que me cercam e me acolhem. Muito obrigada:

À minha irmã, que em dor, acostumada através do tempo, e o tanto de coisas que não compartilhamos, sempre foi afeto presente e constante nas lembranças e no coração. Ao pai, que foi indo de pouquinho antes do recolhimento de fato. Às felizes lembranças tão presentes dos meus avós maternos, com todos os seus afetos, que me nutriram e me formaram. À minha mãe, que ri meu riso e chora meu pranto, e que acredita mais em mim que eu mesma. À tia, por sempre me servir de Norte na vida.

Ao marido, pelo nosso lar, nossa vida construída de todo dia a todo tempo. No carinho dos pequenos gestos e eventos desaguando em amor. À filhote, por me refazer em tudo que eu não queria, mas precisava (mesmo sem saber). Essa menininha que me acha o máximo, por isso me faz melhorar para que eu chegar mais perto desse seu achismo.

À turma 8 do PROFLETRAS que me fez amar a jornada nada fácil das sextas-feiras: nossos almoços bem servidos de risadas, empatia e acolhimento, em especial a Verônica Cruz e Paula Alves, com as quais formava a nossa “dupla de três”. À professora Adriana Leitão, orientadora que me conduziu nessa jornada de pesquisadora com boas doses de compreensão, comprometimento e afeto. À UFRJ, que me serve de casa desde a graduação, a quem devo minha formação e profissão, que tanto amo exercer.

Aos meus alunos que foram, que são e os que serão, por me impulsionarem a buscar conhecimento e exercitar a escuta, persistência, paciência e carinho.

Por toda as vivências, encontros e experiências, agradeço a Deus, que me deu olhos capazes de enxergar a grandeza da vida através das miudezas desimportantes de todo dia.

RESUMO

LOPES, Renata Fabiana de Melo. O estabelecimento de inferências na leitura. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa busca contribuir para os alunos construírem conhecimento a cerca de sua própria cognição quando produzem inferências, defendendo que, dessa maneira, os aprendizes podem ter mais controle no processo de geração de inferências na leitura e, conseqüentemente, maior autonomia quando estão engajados em práticas discursivas diversas. Como arcabouço teórico que possibilitou esta pesquisa, temos Kleiman (2016), Fulgêncio e Liberato (1996; 1998), Gerhardt (2010, 2014, 2015) e Applegate, Quinn e Applegate (2002), no qual nos ancoramos para defender a existência de quatro níveis de leitura, sendo este trabalho voltado especificamente ao nível três (alto nível inferencial). Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo analisar os efeitos da aplicação de uma unidade didática que busca contribuir para o desenvolvimento metacognitivo relacionado ao estabelecimento de inferências realizadas durante a leitura de textos por alunos de sexto ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Nova Iguaçu, público-alvo desta pesquisa. . Para tanto, aplicamos uma atividade diagnóstica inicial, analisamos os resultados e, com base nos dados extraídos, foi elaborada uma unidade didática, constituída de seis etapas, ancorada nos estudos das ciências cognitivas, em que se buscou promover o desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferências e, assim, contribuir, nas práticas escolares dos alunos, com o seu avanço no fornecimento de respostas a perguntas de interpretação de texto voltadas para o nível três de leitura e, nas vidas dos alunos como um todo, com a sua maior autonomia enquanto sujeitos leitores. Após a aplicação da unidade didática desenvolvida, a atividade diagnóstica foi reaplicada e os novos resultados analisados. Desse modo, os dados iniciais e finais dessa atividade foram comparados e constatou-se que houve melhora na explicitação das inferências feitas pelos alunos e registradas em suas respostas, avanço na redação das respostas e aumento na confiança em fornecer respostas, o que impactou na diminuição de respostas deixadas em branco. Além disso, foram feitos os registros da aplicação da unidade didática pela professora-pesquisadora e os pontos fortes e fracos foram salientados de modo a contribuir com um posterior melhoramento do material didático desenvolvido.

Palavras-chave: ensino de leitura; interpretação textual; inferência; metacognição; atividades didáticas

ABSTRACT

LOPES, Renata Fabiana de Melo. The establishing inferences in reading. Thesis (Professional Master's Degree in Letters - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This work aims to help students build knowledge about their own cognition when they produce inferences, arguing that, in this way, learners can have more control in the process of generating inferences when reading and, consequently, greater autonomy when they are engaged in multiple discourse practices. As the theoretical framework of this research, we have Kleiman (2016), Fulgêncio and Liberato (1996; and 1998), Gerhardt (2010, 2014, 2015) and the research by Applegate, Quinn and Applegate (2002), in which we are anchored to sustain the existence of four reading levels, being this work specifically related to level three (high inferential level). Given this panorama, this study aims analyze the effects of applying a didactic unit that seeks to contribute to metacognitive development related to the establishment of inferences made during the reading of texts by sixth year of Elementary School in the city of Nova Iguaçu, the target audience for this research. To this end, we applied an initial diagnostic activity, analyzed the results and, based on the data extracted, a didactic unit was created, consisting of six classes, based on cognitive science studies, focusing on metacognition, by which we sought to promote metacognitive development in the establishment of inferences and contribute, in the students' school practices, with their advancement in providing answers to questions related to the third level of interpretation of texts and, in the students' lives as a whole, with their greater autonomy as reading subjects. After applying the interventional activities developed in the didactic unit, the diagnostic activity was reapplied and the new results analyzed. In this way, the initial and final data of this activity were compared, with the purpose of evaluating advances in students' reading comprehension, and it was found that there was an improvement in the explanation of the inferences made by the students and registered on their answers, advancement in the writhing of the answers and increase in the students' confidence to provide answers, which impacted in the decreasing of non-answered questions. Furthermore, records were made of the application of the teaching unit by the teacher-researcher and the strengths and weaknesses were highlighted in order to contribute to a subsequent improvement of the developed teaching material.

Keywords: Teaching reading; textual interpretation; inference; metacognition; teaching activities

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PROCESSOS ENVOLVIDOS NO ATO DE LER: BASES TEÓRICAS	14
2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA	14
2.2 INFERÊNCIAS	17
2.3 AVALIAÇÕES DE LEITURA	20
2.3.1 Especificações detalhadas de cada nível de leitura	22
2.4 METACOGNIÇÃO METALINGUAGEM E ENSINO	24
3. METODOLOGIA	28
3.1 A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES	28
3.2 PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E SUA APLICAÇÃO	31
3.3 PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	32
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	34
4. MATERIAIS DIDÁTICOS DESENVOLVIDOS	36
4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL E FINAL	36
4.2 UNIDADE DIDÁTICA	43
4.2.1 Etapa 1	43
4.2.2 Etapa 2	47
4.2.3 Etapa 3	49
4.2.4 Etapa 4	53
4.2.5 Etapa 5	59
5. RESULTADOS E ANÁLISES	64
5.1 RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL	64

5.2	RELATO DA APLICAÇÃO UNIDADE DIDÁTICA	73
5.3	RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA FINAL	80
5.4	ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS	89
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
	APÊNDICES	
A)	MATERIAIS DIDÁTICOS FINAIS – PARA USAR EM SALA DE AULA	99
B)	MATERIAIS DIDÁTICOS (VERSÃO ATUALIZADA) – COM INSTRUÇÕES E RESPOSTAS	107
C)	MODELOS UTILIZADOS DE TERMOS DE CIÊNCIA E CONSENTIMENTO DA PESQUISA	132

1. INTRODUÇÃO

Apesar do problema dos alunos com a elaboração de respostas a questões de leitura, identificado na prática docente desta professora-pesquisadora, é evidente que os alunos produzem inferências – ou seja, constroem significados novos a partir do que ouvem e leem com base no texto a que são expostos e nos conhecimentos de que já dispõem – ao entrarem em contato com textos orais ou escritos. Especialmente diante da oralidade, essa potência dos alunos – na verdade, de todos os seres humanos – de produzir inferência manifesta-se rotineiramente nas práticas sociais de interação. Então, por que essa produção de inferência não se materializa nas respostas conferidas pelos alunos às questões de leitura que exigem a explicitação das inferências geradas? Defendemos neste trabalho que a habilidade de conferir esse tipo de resposta às questões de leitura depende de um trabalho de natureza escolar de desenvolvimento metacognitivo dos alunos. Em outras palavras, a pesquisa apresentada nesta dissertação contribui para os alunos construírem conhecimento a cerca de sua própria cognição quando produzem inferências, defendendo que, dessa maneira, os aprendizes podem ter mais controle no processo de geração de inferências na leitura e, conseqüentemente, maior autonomia quando estão engajados em práticas discursivas diversas.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento metacognitivo relacionado ao estabelecimento de inferências nas práticas de leitura dos alunos. De maneira específica, esta dissertação analisa os efeitos da aplicação de uma unidade didática que busca contribuir para o desenvolvimento metacognitivo relacionado ao estabelecimento de inferências realizadas durante a leitura de textos por alunos de sexto ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Nova Iguaçu, público-alvo desta pesquisa. Para tanto, aplicamos uma atividade diagnóstica inicial, analisamos os resultados e, com base nos dados extraídos, foi elaborada uma intervenção didática, baseada nos estudos das ciências cognitivas, com foco em metacognição. Após a aplicação das atividades da intervenção, a atividade diagnóstica foi reaplicada e os novos resultados analisados. Desse modo, os dados iniciais e finais da atividade diagnóstica são comparados com a finalidade de verificar a eficácia da unidade didática desenvolvida para a promoção do desenvolvimento metacognitivo dos alunos quanto ao fornecimento de respostas a questões de compreensão leitora voltada para o estabelecimento de inferências.

As atividades de intervenção são feitas na aula de Incentivo à Leitura e Produção Textual (ILPT), disciplina que consta na grade curricular da rede municipal de Nova Iguaçu,

duas vezes na semana durante dois tempos de aula por vez, tudo conforme determina a rotina escolar estabelecida pela secretaria de educação local. Os materiais e atividades são todos feitos de maneira autônoma pela professora-pesquisadora, sem seguir material didático específico, mas de acordo com os conteúdos constantes nos documentos oficiais nacionais em voga, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma vez que diversas pesquisas já apontam que os exercícios interpretativos dos livros didáticos exigem apenas a extração de informações facilmente detectáveis na superfície do texto, requerendo, desse modo, apenas o nível linear de interpretação e leitura (Marcuschi, 2008; Vargas, 2012), e que, para a progressão da mesma, as atividades devem ser diferentes das habituais tarefas de localização de informações no texto, a autonomia na proposição das atividades de intervenção didática assumida neste estudo surge mais por necessidade do que por escolha. Além de a escola não contar com número suficiente de livros didáticos para os alunos, o tipo de atividade de desenvolvimento metacognitivo de leitura que nos propomos a promover não é identificado em livros didáticos de Língua Portuguesa. Portanto, a produção do próprio material didático, embora mais trabalhoso e oneroso para a professora-pesquisadora, mostrou-se o único meio possível de alcançar o objetivo desejado.

De acordo com os dados das pesquisas citadas anteriormente de Marcuschi (2008) e Vargas (2012), constata-se uma grave falha de metodologia nas atividades de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que atividades que exigem apenas a localização e a reprodução de informações explícitas no texto não promovem a construção de significados durante a sua execução. Essa falha, segundo Gerhardt, Botelho e Amantes (2015), pode provocar nos aprendizes um juízo equivocado de valor sobre o que é ler ou ainda fazer-lhes duvidar de suas capacidades enquanto leitores ou desconhecê-las. A não articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos e as informações do texto acabam por excluir a agentividade dos alunos-leitores, tornando-os, quando muito, leitores passivos.

Neste trabalho, propomos questões que, a um só turno, suscitem inferências por parte dos alunos nas atividades de leitura e promovam o desenvolvimento metacognitivo desses alunos acerca do seu processo cognitivo de estabelecimento de inferências durante a leitura. Cumpre pontuar que, neste estudo, o termo “leitura” é empregado em sentido amplo, não somente relacionado a textos escritos, mas também orais e imagéticos; ainda, por inferência, entendemos que esta “é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto” (Rickeit; Schnotz; Stronhner, 1985, p.8, apud Marcuschi, 2008). De acordo com Applegate, Quinn e Applegate (2002), utilizado como uma

das bases teóricas deste trabalho, as questões que exigem alto nível inferencial, o que é pretendido neste trabalho, são classificadas como de nível 3, conforme a sua teoria explicitada no capítulo 3 desta dissertação.

Como proposta pedagógica, neste trabalho, procuramos inicialmente promover atividades que possibilitassem aos alunos conhecerem os mecanismos cognitivos responsáveis pelo estabelecimento de inferência através de textos orais e imagéticos. Com isso, buscamos conduzir os estudantes à percepção de que a prática de unir informações dadas nos textos aos seus conhecimentos prévios e, assim, produzir informações novas, tirando conclusões lógicas (ato de inferir), já é realizada por eles. O caminho proposto a partir de textos orais e imagéticos foi pensado para aproximar os alunos dos textos escritos, pois acreditamos que, desse modo, eles serão conduzidos à leitura de textos escritos e aos exercícios de interpretação sentindo-se mais motivados e confiantes. Defendemos esse caminho, ainda, por esta proposta pedagógica ser elaborada para turmas de 6º ano, em que muitos alunos ainda apresentam muita dificuldade de leitura (e alguns não sabem ler). Partir da noção de texto de forma mais ampla é um caminho para não excluir, e quem sabe até encorajar, esses alunos.

Destacamos ainda que a escolha dos alunos de 6º ano é proposital, pois pretende-se provar que o raciocínio inferencial é presente e utilizado corriqueiramente pela espécie humana desde a infância, sendo o desafio dos professores de Língua Portuguesa promover o desenvolvimento metacognitivo dessa ação durante as práticas escolares durante todo o processo de escolarização. Acreditamos também que o monitoramento das inferências pode ser ensinado/aprendido desde muito cedo, garantindo o quanto antes o sucesso não só escolar, mas especialmente fora desse universo. Afinal, a unidade didática desenvolvida nesta pesquisa tem como objetivo maior suscitar a leitura ativa dos alunos e contribuir para que essa prática autônoma de leitura não se restrinja somente às atividades escolares, mas que seja extensiva ao seu mundo.

Sustentamos, portanto, que é importante desenvolver a metacognição dos alunos para que eles consigam elaborar respostas às perguntas mais complexas e para que o controle acerca do estabelecimento de inferências torne-se naturalizado nas atividades escolares propostas e fora delas. Para isso, é necessário elaborar estratégias que mostrem o caminho que percorremos para estabelecer as inferências e chegar a conclusões lógicas relacionadas ao texto. É através desse processo de automonitoramento que a leitura ativa se torna mais consistente, ou seja, é através da metacognição que podemos vislumbrar esse horizonte tão almejado e, por isso, nos baseamos em estudos nessa área para a realização desta pesquisa.

Assim, como arcabouço teórico que possibilitou esta pesquisa, temos Kleiman (2016), Fulgêncio e Liberato (1996, 1998), Gerhardt (2010, 2014, 2015) e a pesquisa de Applegate, Quinn e Applegate (2002), no qual nos ancoramos para defender a existência de quatro níveis de leitura, sendo este trabalho voltado especificamente ao nível três (alto nível inferencial).

Após a aplicação de uma avaliação diagnóstica e o levantamento e apuração dos dados que ela nos forneceu (relacionados a níveis de leitura), foi elaborada uma unidade didática que partiu de textos elaborados a fim de ser o mais direto possível quanto aos objetivos pretendidos e, ao mesmo tempo, bem próximo das vivências experienciadas pelos alunos. Os textos escolhidos foram ordenados em forma crescente de tamanho e complexidade, incluídos textos visuais para que os aprendizes pudessem avançar em sua competência leitora, baseando-se nas atividades associadas ao nível 3 de leitura proposto por Applegate, Quinn e Applegate (2002). A professora-pesquisadora anotou o desenrolar das dinâmicas em sala de aula imediatamente após a aplicação de cada etapa proposta, a fim de conferir maior detalhamento na descrição dos fatos ocorridos. Após a aplicação de toda a unidade didática proposta nesta pesquisa, através da reaplicação da atividade diagnóstica inicial e comparação dos resultados obtidos antes e após a apresentação da unidade didática, tabulados por meio de gráficos e quadros, verificou-se a eficácia do método quanto ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Este trabalho está estruturado em capítulos. No primeiro capítulo, tem-se esta introdução. No segundo capítulo, abordam-se as bases teóricas utilizadas para a orientação deste trabalho. Apresentam-se, portanto, as concepções de leitura e seus processos envolvidos, inferência, níveis inferenciais de leitura, metacognição e desenvolvimento metacognitivo. No terceiro capítulo, expõe-se a metodologia adotada, descrevendo-se o público estudado e os procedimentos utilizados para a elaboração das atividades de trabalho. No quarto capítulo, apresentam-se os materiais didáticos formulados, junto com as respostas esperadas. No quinto capítulo, registram-se os relatos da aplicação das atividades didáticas desenvolvidas e as análises de resultados. Os resultados são discutidos tendo como referência dois momentos distintos: o inicial, descrevendo-se o desempenho dos alunos na atividade diagnóstica (antes da intervenção pedagógica) e a tradução das informações coletadas nessa fase em ações possíveis para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas; e o final, apresentando-se os avanços dos alunos verificados na reaplicação da atividade diagnóstica inicial e os indícios do que deu ou não certo em nossa estratégia pedagógica. No sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, analisando-se o caminho percorrido e seus resultados.

2. PROCESSOS ENVOLVIDOS NO ATO DE LER: BASES TEÓRICAS

“Para ler o mundo, o texto é um instrumento, é como se fosse o interruptor, pois a lâmpada, cada um tem a sua”

Agostinho Dias Carneiro

(em Congresso na UFRJ sobre letramento)

O suporte teórico deste trabalho concentra-se em estudos voltados para o aprendizado de leitura, por isso está embasado em Gerhardt (2005,2010,2014a, 2014b, 2015, 2017), Applegate, Quinn e Applegate (2002), Kleiman (2016) e Fulgêncio e Liberato (1998).

Para que fique claro o nosso objeto de pesquisa/estudo, que é o alto nível inferencial de leitura, primeiramente, delimitamos e especificamos os conceitos implicados, que são: concepção de leitura, espaços mentais de Fauconnier, memória de trabalho e de longo prazo, leitura prévia, inferências, metacognição e desenvolvimento metacognitivo.

2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

Há tempos que o entendimento de leitura como mera decodificação de sinais escritos não cabe mais: “os estudos sobre a leitura beneficiaram-se com esta confluência [de estudos de diferentes áreas] pela definição do ato de leitura como um ato de compreensão de uma mensagem em uma situação de comunicação diferida pelos meios escritos” (Collomer, 2001, p.123). Essa mudança ocorreu em decorrência dos avanços nas áreas econômica, social, cultural e, principalmente, tecnológica. Com a alteração no entendimento do que é leitura, evidenciou-se que esse processo acontece num contínuo, ao longo da vida (não só na escola) e de diversas formas, a depender dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos e da finalidade da leitura, ou seja, o seu aprendizado não se restringe ao período escolar inicial, como já foi acreditado.

Ler é formular hipóteses. Mesmo que de forma inconsciente, faz parte do processo de leitura formular hipóteses diante do material lido. Essas expectativas vão se concretizando (ou não) diante do percurso de leitura. É isso, por exemplo, que pode fazer com que estranhemos algumas atitudes do personagem de uma narrativa, ou ainda percebamos uma ironia presente no texto. Atividades de leitura em que o texto é apresentado aos poucos, com elaboração de hipóteses e checagem dessas hipóteses feitas previamente, são excelentes como exercícios

metalinguísticos que promovem o desenvolvimento das habilidades de leitura (Gerhardt; Vargas, 2010).

Deixamos claro que não estamos afirmando que somente através das atividades de leitura/ interpretação é que os alunos farão inferências. Sabemos que eles já fazem inferências em seu cotidiano, em maior ou menor grau, de forma natural, mas se reconhece que a prática proficiente da leitura – que inclui o controle do estabelecimento de inferências – possibilita a mudança de papel ou lugar na sociedade (Gerhardt, 2005). Fomentar a feitura de inferências na leitura de forma controlada e sistematizada é o que configura o nosso desafio escolar e a motivação deste trabalho.

A análise dos exercícios de interpretação de livros didáticos leva à constatação de que as tarefas de interpretação propostas são limitadas ao nível linear de leitura, ou seja, solicitam ao aluno apenas a identificação de informações que se encontram na superficialidade do texto, ou exigem pouca inferência para a apreensão das informações (Applegate; Quinn; Applegate, 2002; Gerhardt; Vargas, 2010), deixando clara a concepção equivocada de leitura como seleção de informações explícitas no texto (Gerhardt; Vargas, 2010).

Frente a isso, não é de se estranhar quando alunos, diante de uma questão de compreensão leitora mais elaborada, ou mesmo quando não entendem propriamente a pergunta, recorrem ao “recorta e cola” de algum trecho do texto para fornecer a resposta. Esse comportamento comum revela que o aluno, diante da tarefa escolar, da relação professor/aluno e das avaliações, entende que a resposta será um trecho retirado do texto e o faz (Gerhardt, 2014).

A aprendizagem ocorre através de dois processos mentais opostos complementares: o movimento ascendente e descendente (Gerhardt, 2017). Tendo como referencial o texto, o movimento ascendente diz respeito às informações que saem do texto e vão para o leitor, ou seja, são as informações obtidas através da leitura. O movimento descendente diz respeito aos conhecimentos prévios do leitor, os quais ele acessa como forma de aprender melhor (Gerhardt, 2017; Kato, 1999), por já conhecer algumas molduras/*frames*¹, às quais as informações novas se encaixam, de acordo com a Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (2002). Segundo essa teoria, os espaços mentais são estruturados por *frames* (molduras) nas quais encaixamos as experiências e pelas quais realizamos inferências (Silva, 2008).

¹ A noção de moldura é oriunda do reconhecimento de que toda construção de significado está investida de uma prescrição pública e, portanto, deverá depender sempre de determinadas formas de negociação entre os interlocutores para atingir sua meta de transmitir informações, convencer, conduzir, persuadir, entre outras ações feitas com a linguagem (Gerhardt, 2005).

Outro componente da cognição que interfere no aprendizado da leitura são as memórias de trabalho de longo e curto prazo. O modelo de armazenamento de memória dividido em dois tipos é abordado por diversos autores, como Fulgêncio e Liberato (1998), León e Escudero (2007) e Cassany (2006), em alguns casos com nomenclaturas diferentes, porém com a mesma função. Para esses autores, temos dois tipos de memória: uma de curto prazo (memória de curto termo, para Fulgêncio e Liberato, ou memória de trabalho, para os demais autores), com capacidade limitada de armazenamento, e uma memória de longo prazo. De acordo com Fulgêncio e Liberato, a informação identificada fica na memória de curto termo de forma literal até que essa ganhe significado; quando isso acontece, essa informação é levada para a memória de longo termo, de acordo com Fulgêncio e Liberato (ou, para os demais, memória de longo prazo). Durante a passagem da informação de um estágio da memória para o outro, a informação é recodificada, o sentido literal é deixado de lado e o que entra na memória de longo prazo é o significado construído a partir da mensagem.

É importante ressaltar que a memória de curto prazo armazena pouca informação e por pouco tempo; caso as informações não adquiram significado em um curto espaço de tempo, essas informações são deletadas do cérebro, sendo assim esquecidas. Essas informações nos fazem entender o porquê de uma pessoa que tem dificuldade em decodificar na leitura não conseguir compreender o sentido do texto completo: justamente porque as informações não adquiriram significado em tempo hábil para entrarem na memória de longo prazo, sendo excluídas como informações não necessárias pelo cérebro. Outro aprendizado que tiramos dessas informações de funcionamento do cérebro é o fato de não conseguirmos memorizar o texto em si: o que fica na nossa memória é o que nós entendemos do texto, ou seja, os significados que entraram na nossa memória de longo prazo.

É importante saber que o leitor constrói (não apenas recebe) o significado da leitura que faz (Kleiman, 2016). Isso implica dizer que o ato de leitura é agentivo e não passivo. O leitor, através do processo de leitura, ativa suas experiências e conhecimentos considerados prévios à leitura, que são pertencentes (ou não) a sua vivência, e, por isso, “é necessário fazer o aluno ciente da leitura prévia, para aumentar a interação e o engajamento” (Kleiman, 2016, p. 26). Dessa forma, o aluno é preparado e motivado para a leitura que está por vir, fator que facilita o aprendizado. A própria colocação da BNCC quanto ao ensino de leitura também vai ao encontro desse conceito:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados

da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos (Brasil, 2018).

Atividades de pós-leitura também são validadas, pois servem de checagem das expectativas que se tinha antes e também de conscientização de novos conhecimentos adquiridos ou mesmo do percurso interpretativo percorrido.

2.2 INFERÊNCIAS

Desde a década de 1950, os estudos sobre o aprendizado da leitura evoluíram consideravelmente: inicialmente focou-se na tradução de signos em sons, após o foco recaiu no caráter cognitivo e sociocultural. A contribuição da psicolinguística foi fundamental para mudar o olhar e aprofundar os estudos nessa área, considerando o funcionamento da mente no entendimento do texto, como fizeram Fauconnier (1994;2002), Trabasso e Magliano (1996), León (2003), Escudero e León (2007) e Escudero (2010). Todos esses estudos realizados têm em comum a consideração das inferências como ponto central da compreensão leitora e fator imprescindível na apreensão de significados (Silva, 2018). Nos últimos 30 anos, a inferência adquiriu tamanha importância que hoje é considerada um dos pilares da compreensão humana, segundo León (2003).

É consensual de que o processo de leitura ativo e proficiente envolve a inferenciação. No entanto, Vieira (2016) e Silva (2018) chegaram à conclusão em suas pesquisas de que não há um conceito único para definir o que seria inferência sob a perspectiva do ensino de leitura, pois, para Machado (2006), cada pesquisador conceitua inferência conforme o tipo de pesquisa realizada e os dados gerados e analisados.

Pode-se dizer que as inferências são operações cognitivas realizadas pelo leitor tendo como ponto de partida dados fornecidos pelo texto.

Embora se possam encontrar noções comuns nos conceitos de inferências, como o fato de elas serem uma adição de informação nova ao texto, muitos deles apresentam pontos discutíveis e há diferenças entre eles, fazendo com que não haja consenso em relação à noção de inferência (Coscarelli, 2002, p2).

Em 1985, Rickheit, Schnotz e Strohner afirmaram que “uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto” (Rickheit; Schnotz; Strohner, 1985, p. 8, apud Machado, 2010, p. 8). Essa definição fundamenta-se na diferenciação linguística entre decodificação, codificação e inferência e também inclui o contexto no processo de inferência (Machado, 2006). Por tal abordagem, essa

definição foi a utilizada por Vieira (2016) em sua dissertação e também defendida por Marcuschi (2008) e vai ao encontro de nossa concepção de que significados novos são construídos a partir da leitura, e que esses significados não estão todos postos, mas são elaborados por cada leitor, de acordo com suas vivências e bagagens.

Segundo Machado (2019), o processo de inferência está presente na leitura de forma inerente, seja essa leitura fluente, sem dificuldades, ou na leitura daqueles que apresentam empecilhos na decodificação das palavras, em estabelecer o sentido das frases ou do texto, seja por desconhecer vocabulários ou por quaisquer outras dificuldades. Dessa forma, justificamos o foco desta pesquisa ser o estabelecimento de inferências na leitura por partirmos do princípio de que a inferência é um processo cognitivo inerente à nossa espécie, e que o nosso trabalho é torná-la uma ferramenta reguladora do aprendizado de forma controlada.

Mesmo não havendo concordância entre os teóricos sobre a definição de inferência mais adequada, segundo León (2003), é possível traçar alguns princípios para a realização do processo inferencial:

- I) é necessário que o indivíduo relacione o que lê com os seus conhecimentos prévios;
- II) é imprescindível que leitor e autor compartilhem (ao menos uma parte) do mesmo conhecimento prévio, para que possam estabelecer as conexões inferenciais;
- III) é imperativo ter ciência de que os significados de um texto irão sempre além da união dos significados das palavras que o forma.

Há diversas formas de classificação das inferências que se mostram por vezes complementares e em outras vezes contraditórias (Salcedo, 2015), porém, em León (2003), observou-se a tendência em dividi-las em dois grupos maiores: as inferências lógicas e as pragmáticas, também chamadas por Salcedo (2015), respectivamente, de inferências indutivas e inferências dedutivas.

As inferências lógicas auxiliam na obtenção do grau de certeza a partir dos dados presentes no texto, sendo muito utilizadas nas áreas ligadas à matemática, principalmente no campo de raciocínio lógico. Tais inferências não constituem o foco da área educacional, pois não abrangem o texto como um todo.

As inferências pragmáticas são as que se utilizam de conhecimentos socioculturais dos indivíduos e podem ocorrer a partir de informações presentes no texto, mesmo que essas não sejam comprovadamente certas, pois os caminhos inferenciais podem ser refeitos e

retomados, bem como podem acontecer durante a leitura do texto (on-line) ou mesmo após o seu término (off-line). A partir das inferências pragmáticas, os leitores podem fazer as deduções, como as especulações acerca das consequências e desdobramentos das ações de determinado personagem, o lugar em que se passa a narrativa, a intenção do autor, ou seja, elas ajudam a manter a coerência textual.

Em 1992, Chikalanga já notou que a palavra “inferência” estava aparecendo mais em diretrizes escolares. Em 2015, Salcedo observa que a inferência passa a ser considerada uma habilidade ou estratégia de leitura a ser explorada pelos alunos prevista nos documentos oficiais norteadores e, conseqüentemente, passa a constar nos materiais didáticos em maior número (no caso do Brasil, também podemos observar no Programa Nacional do Livro e do Material Didático²). No entanto, em documentos oficiais de educação, embora se estimule a ação de inferência por parte dos leitores/alunos, não se apresenta a sua definição. Através de suas análises, Salcedo (2015) chega à conclusão de que as referências feitas a inferências são de natureza pragmática, já que aparecem sempre referentes à compreensão leitora ou à língua.

León (2003) destacou os critérios para a classificação das inferências, e esse estudo é tomado como referência por outros autores também especialistas no assunto, como Salcedo (2015) e Escudero (2004, 2010). Os principais critérios são:

- i) **Instante em que ocorre:** a inferência pode ocorrer no momento da leitura (on-line) ou depois dela (off-line).
- ii) **Direção em que ocorre:** “para trás”, quando se estabelecem conexões entre duas frases (mais recente e menos recente), e “para frente”, quando se prevêem consequências ou acontecimentos ligados ao que foi lido.
- iii) **Estabelecimento de tipo de inferência:** inferência local, quando a inferência é estabelecida nas frases próximas e nas relações anafóricas, sendo por isso classificada como on-line, e inferência global, quando há o estabelecimento de relações entre partes maiores do texto, ou mesmo entre as partes mais distantes e o conhecimento de mundo do leitor, obtendo um significado muito mais rico.

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2018).

2.3 AVALIAÇÕES DE LEITURA

Applegate, Quinn e Applegate (2002) pesquisaram a eficiência das provas de leitura realizadas nos Estados Unidos como diagnose de proficiência em leitura e relataram alguns problemas. O levantamento dos dados aponta que a informação pedida em mais de 91% das questões é localizada no próprio texto ou depende exclusivamente da recordação do que se leu. Poucas são as perguntas que exigem reflexão sobre a leitura feita ou que articulem as experiências do aluno com a situação que o texto traz. Marchuschi (2008) e Vargas (2012) realizaram pesquisas também referentes ao tipo de pergunta de interpretação textual presente nos livros didáticos e obtiveram resultados semelhantes quanto à natureza das questões.

Essa prática feita de maneira reiterada induz ao tipo de leitor que se forma. Dessa maneira, a mensagem que se passa é a de que o leitor proficiente é aquele que consegue lembrar-se de detalhes presentes no texto. No entanto, com o avanço dos estudos na área de linguística e cognitivismo, a noção de leitura foi aprimorada e passou-se a entender que decodificar a mensagem e reter algumas informações não são suficientes para garantir uma leitura com a produção da plenitude de significados do texto. Nessa nova concepção de leitura, um leitor proficiente é interativo com o texto, não somente um receptor do mesmo.

Até a avaliação do PISA³, utilizada pelo Estado como parâmetro nacional e considerada problemática devido ao sério problema de comparatividade de resultados, seja entre cada ano de um mesmo país ou entre os contextos de países diferentes (Klein, 2011), reformulou a sua definição de leitura e incluiu a metacognição como parte importante do processo, como se verifica na citação abaixo.

As teorias de leitura baseadas na cognição enfatizam a natureza construtiva da compreensão, a diversidade de processos cognitivos envolvidos na leitura e sua natureza interativa (Binkley, Rust, & Williams 1997; Kintsch, 1998; McNamara & Magliano, 2009; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Snow and the RAND Reading Group, 2002; Zwaan & Singer, 2003). O leitor produz significado como reação ao texto usando conhecimentos prévios e uma série de textos e situações sugestivas que normalmente derivam da sua sociedade e da sua cultura (INEP, 2018)I.

A pesquisa de Applegate, Quinn e Applegate (2002) revela ainda que não há progressão de nível conforme a etapa escolar avança, de modo que a quantidade de perguntas

³ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ou *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação que tem como objetivo produzir indicadores que servirão de critério para políticas educativas. Essa prova é produzida e aplicada nos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e na América Latina. A prova avalia proficiência de leitura, ciências e matemática.

literais continua muito superior às inferenciais mesmo em séries posteriores, o que é outro ponto de congruência entre esses resultados e aqueles obtidos por Gerhardt e Vargas (2010) na pesquisa sobre a cognição exigida nas atividades escolares. Assim, conclui-se que as perguntas de entendimento lineares não são uma primeira fase de apreensão do texto que seria seguida pelos outros graus mais avançados em relação à inferenciação. Na verdade, a linearidade das perguntas revela o tipo de leitor que é tomado como referência: aquele que apreende o que o autor escreve na sua literalidade, mas que não interage com a mensagem do texto. Como pode ser observado, as referências atuais de leitor proficiente estão muito além daquele tipo de leitor que na prática temos investido para formar.

Como proposta, os pesquisadores Applegate, Quinn e Applegate (2002) classificaram as perguntas de compreensão textual feitas aos alunos em quatro níveis, que vão do nível inferencial nulo ao inferencial global. Desses níveis, os níveis intermediários são apresentados com subdivisões. Segundo os pesquisadores, os melhores leitores são os que conseguem inferir em maior grau, demonstrando a proficiência efetiva de leitura. O artigo dos pesquisadores ainda associa a inferência com a maior possibilidade de o aluno se tornar leitor efetivo, justamente por conta da interação com o texto, diferente do leitor que não é levado, pelas questões de leitura que lhe são apresentadas, a estabelecer e explicitar as inferências geradas e, assim, por falta de envolvimento, não consegue ser empático com o texto, não despertando assim as emoções necessárias.

Sendo nosso objetivo final tornar o aluno leitor, de forma constante, proficiente, nos atentaremos à forma de classificação dos possíveis níveis de leitura propostos Applegate, Quinn e Applegate (2002) como norteadora do nosso trabalho. A proposta de divisão em níveis feita por esses autores é interessante por sistematizar progressivamente os objetivos ou resultados alcançados, de forma que tanto o aprendiz quanto o professor fiquem cientes de qual lugar estão nesse escalonamento.

O objetivo dessa divisão não é somente mensurar ou avaliar o nível de leitura atingido pelo aluno-leitor, mas também encorajar a proficiência em leitura através da promoção do conhecimento de que somente a identificação das informações na superficialidade textual não é suficiente. Defendemos, neste estudo, que é necessário agir sobre a mensagem lida a partir da interação com o texto ou, mais especificamente, a partir do controle no estabelecimento de inferências geradas durante a leitura, o que é promovido pelo desenvolvimento metacognitivo promovido pela escola.

O estudo de Applegate, Quinn e Applegate (2002) foi feito através da aplicação de questionários de compreensão leitora a alunos da 1ª até a 6ª série (atual 7º ano) do Ensino

Fundamental. Os quatro níveis em que as questões de leitura foram classificadas são expostas abaixo:

- *nível 1 – linear*: a resposta está explícita na superfície do texto; o leitor precisa apenas recordar o que leu;
- *nível 2 – baixo nível inferencial*: as respostas não estão óbvias na superfície textual, exigindo uma pequena conclusão ou inferência por parte do leitor baseada em informações do próprio texto;
- *nível 3 – alto nível inferencial*: o leitor faz uso de seus conhecimentos prévios para fazer inferências, oferecendo uma conclusão lógica como resposta.
- *nível 4 – inferencial reflexiva global*: o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressa e defende ideias relacionadas às ações e aos personagens.

Na subseção a seguir, detalham-se os quatro níveis de leitura abordados acima.

2.3.1 DETALHAMENTO DOS NÍVEIS DE LEITURA

O primeiro nível de leitura (N1): *itens de respostas literais*

As respostas exigidas nesse nível estão verbalizadas no texto. Nesse sentido, requer-se simplesmente que o aluno relembre o que leu. Para responder tais questões, muitas vezes, o aluno simplesmente busca uma determinada palavra presente no enunciado da questão no texto e, ao localizá-la, copia o trecho do texto em que se encontra aquela palavra em sua resposta.

O segundo nível de leitura (N2): *itens de baixo nível inferencial*

Como já dissemos, no segundo nível de leitura, é exigido que o leitor ultrapasse um pouco o que está explicitamente escrito, ou seja, que o leitor infira algo com base no que está escrito. Esse nível de leitura, de acordo com Applegate, Quinn e Applegate (2002), pode ser identificado nas questões de leitura que exigem as quatro situações descritas abaixo:

- (i) Paráfrase – o leitor reconhece informações no texto e expressa-as em palavras diferentes das empregadas no texto original.
- (ii) Estabelecimento de relações lógicas – o leitor identifica relações lógicas quando não há marcador explícito.
- (iii) Detecção de informações centrais e periféricas – o leitor precisa separar as informações que são importantes no texto das que são periféricas.

- (iv) Especulação – o leitor especula, com base no conhecimento prévio (não do texto), sobre acontecimentos ou personagens, sem transformar essas especulações em previsões lógicas.

Para parafrasear, é preciso que o leitor se aproprie dos conhecimentos adquiridos a partir do texto e integre-os ao seu conhecimento prévio. É dessa forma que ele ultrapassa o primeiro nível de leitura, pois ele não apenas localiza informações, mas as digere e nos apresenta o resultado desse processo.

O terceiro nível de leitura (N3): *itens de alto nível inferencial*

No terceiro nível de leitura, é exigido do leitor que ele acesse os seus conhecimentos prévios fazendo ligação com as informações do texto com o objetivo de chegar a uma conclusão lógica como resposta, por isso é chamado pelos seus criadores de “alto nível inferencial”. Esse nível de leitura pode ser identificado através de cinco diferentes ações do leitor, descritas abaixo:

- (i) concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto;
- (ii) descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens;
- (iii) fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;
- (iv) previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; e
- (v) descrição de um personagem ou uma ação baseada em acontecimentos de uma história.

O quarto nível de leitura (N4): *itens de nível inferencial global*

Nesse nível de leitura, exige-se que o leitor expresse e defenda uma ideia relacionada às ações dos personagens ou ao resultado dos acontecimentos de uma narrativa lida. As questões referentes a esse nível estão voltadas para as ideias centrais do texto abordado e exigem que o leitor se posicione criticamente sobre o tópico em questão, apoiado nas situações descritas no texto. Os itens de interpretação textual desse nível diferem dos itens de alto nível inferencial porque são dirigidos a ideias mais amplas, ao texto como um todo, não dizendo respeito a passagens específicas do texto, como é feito no nível 3.

Justificativa da escolha do nível 3

A proposta deste trabalho é estimular, através de metodologia desenvolvida em forma de unidade didática, o nível 3 de interpretação, segundo Applegate, Quinn e Applegate

(2002). Porém, diante da realidade em sala de aula, em que se constata muitos alunos com dificuldade de elaboração de respostas mesmo de nível linear, colocamos aqui toda a classificação dos pesquisadores para servir como parâmetro de evolução. A manutenção do nível 3 (e não adoção de um trabalho voltado ao nível 2, por exemplo), mesmo diante do cenário encontrado por mim enquanto professora-pesquisadora, se justifica por entendermos que os alunos já fazem inferências, sendo a minha função apenas sistematizar essa ação cognitiva para contribuir para a produção de conhecimento acerca do processo envolvido nessa ação (metacognição). Além disso, essa proposta classificatória em níveis de leitura não é sequenciada, ou seja, não há uma progressão natural entre elas, sendo essa a progressão feita conforme se vai exigindo e conscientizando os alunos sobre os processos metacognitivos envolvidos em cada tipo de pergunta e resposta.

Acreditamos que o conhecimento sobre os processos envolvidos no ato de ler (metacognição) seja a chave para o real engajamento e consequente sucesso na construção de significados produzidos pela leitura, tornando os alunos proficientes e promovendo sua real cidadania. Diante disso, na próxima seção deste capítulo, apresentamos os conceitos de metacognição, metalinguagem e desenvolvimento metalinguístico tais como abordamos neste estudo.

2.4 METACOGNIÇÃO, METALINGUAGEM E ENSINO

O aprendizado é um processo natural do cérebro humano, tanto que não podemos impedi-lo de fazer isso, é inerente e contínuo (Martín, 2004). Em uma análise precipitada, pode parecer que não deveríamos nos preocupar em aprender, visto que seria simplesmente deixar o fluxo seguir, mas estudos da área cognitiva nos indicam que, para melhorar a aprendizagem, é necessário aprender a aprender, e esse processo recebeu o nome de metacognição.

A metacognição pode ser definida como o conhecimento que as próprias pessoas têm sobre o seu processo cognitivo, por exemplo, quando elas mesmas avaliam se aprenderam o que se propuseram. De acordo com as pesquisas cognitivistas, esse processo seria a grande chave para o aprendizado de qualidade, e, conseqüentemente, para o ensino mais eficiente, visto que entender como o cérebro funciona (contribuição da neurociência) também pode auxiliar os professores a um melhor planejamento das aulas para atingir aos objetivos almejados. Baumworcel e Souza (2004) defendem uma metodologia de ensino que inclua a aprendizagem cognitiva focada na memória, interpretação e no pensamento crítico.

Ainda em âmbito escolar, estimular o desenvolvimento metacognitivo pode ser fazer com que o aluno, gradualmente, autogerencie seu processo de aprendizado e avalie seu próprio pensamento e ações, tomando alguns parâmetros aprendidos para verificar se realmente adquiriu algum conhecimento específico. Martín (2024) cita os estudos de McClelland e Cameron (2011), que fornecem evidências de que a autorregulação da aprendizagem leva a uma melhora muito significativa nos resultados acadêmicos. É importante ressaltar que as habilidades envolvidas no autogerenciamento da aprendizagem, como quaisquer outras habilidades, podem ser aprendidas e desenvolvidas. Em suma, pode-se concluir que a metacognição seria uma conquista evolutiva do ser humano.

A importância do domínio específico sobre metacognição fica evidente ao se tratar da leitura. Quanto mais intenso for o hábito de leitura do sujeito, maior é a sua capacidade de avaliar sua própria compreensão. Segundo estudos de Flavell (1987), foi verificado que um modelo sistemático de monitoramento de leitura melhora a habilidade leitora justamente porque desenvolve o pensamento metacognitivo (Jou, 2006).

Enquanto metacognição refere-se à tomada de consciência e controle sobre quaisquer aspectos da cognição, como por exemplo o aprendizado, metalinguagem refere-se a essa tomada de consciência e controle relacionada especificamente à cognição linguística. Poersh (1998, p. 9) define metalinguagem como “a linguagem sobre a linguagem. Como produto de uma atitude reflexiva em relação aos objetos linguísticos e sua manipulação – monitoramento”.

Quando o aluno utiliza a metalinguagem para se expressar, usando os nomes específicos referentes à linguagem, significa que seu desenvolvimento metacognitivo avançou, pois a utilização dessa linguagem particular pressupõe reflexão consciente do seu raciocínio (Flores, 2008; Poersh, 1998). A utilização da metalinguagem é fruto, majoritariamente, do ensino escolar, pois é nesse espaço que explicitamente a metalinguagem é utilizada (Gombert, 2003). Ao ter conhecimento sobre o processo de inferência que fazem ao responder alguma questão pedida, os alunos estão se apropriando, em alguma medida, de uma reflexão sobre a linguagem, porém não podemos deixar de destacar que a inferência é um processo que não acontece somente na leitura, mas em todos os campos de sua vida, envolvendo a linguagem verbal (oral ou escrita) ou não, seja na percepção de um olhar de aprovação ou desaprovação, na interpretação de filmes e imagens não verbais, dentre inúmeras outras situações. Dito isso, reforço que este estudo tem foco na apropriação do processo cognitivo inferencial como um todo, portanto, focamos na metacognição.

Esta pesquisa contribui para o desenvolvimento metacognitivo relacionado ao estabelecimento de inferências nas práticas de leitura dos alunos ~~objetiva~~, em específico analisa os efeitos da aplicação de uma unidade didática que busca contribuir para o desenvolvimento metacognitivo relacionado ao estabelecimento de inferências realizadas durante a leitura de textos por alunos de sexto ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Nova Iguaçu, público-alvo desta pesquisa-

É entendido, nesta pesquisa, que a leitura ocorre de diferentes formas nos mais variados espaços e contextos, porém o ensino sistematizado de leitura é de responsabilidade escolar, sobretudo da disciplina de Língua Portuguesa (e ILPT, como no nosso caso). Esta colocação pode parecer redundante, mas se faz necessária por entender que é de responsabilidade da escola ensinar os alunos a ler, em sentido amplo, que é o de estabelecer significados ao material lido. Almejamos que, com este estudo, os aprendizes adquiram clareza desse caminho percorrido até o entendimento do texto através do seu desenvolvimento metacognitivo.

Compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade é a função da leitura. Ler também inclui competências metacognitivas: o conhecimento sobre o próprio processo mental de leitura e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar. Essa definição também está presente nas descrições do processo de leitura reconhecido e avaliado no PISA.

A ação metacognitiva permite o controle dos processos cognitivos e a realização de formas para que se possa constantemente avaliar o controle do aprendizado estabelecido como objetivo. Para que isso ocorra, é importante que os objetivos estejam claros. É por meio dos objetivos que se calcula o quanto de esforço se vai exigir, gerando maior (ou menor) engajamento. Nelson e Narrens (1990) dizem que, ao julgar uma tarefa a ser feita, os sujeitos formulam hipóteses sobre a demanda de trabalho cognitivo, o qual eles denominam de *monitoramento*, e, caso julguem válido o esforço a ser feito, começam a pensar em estratégias, as quais eles denominaram de *controle*, que dizem respeito ao plano de ação para atingir o objetivo.

Por estarmos pensando na melhor forma de estimular os alunos a uma leitura feita de maneira controlada, com gerenciamento sobre o seu estabelecimento de inferências, precisamos estipular, logo de início, os objetivos da atividade, para que eles possam realizar com clareza o movimento de monitoramento e controle, contribuindo de forma eficiente para

o seu desenvolvimento metacognitivo. Nesse sentido, é importante apresentar objetivos ou comandos claros das atividades pretendidas.

3. CAMINHOS DA PESQUISA: DECISÕES METODOLÓGICAS

Apresentamos neste capítulo o caminho metodológico adotado para este trabalho. Para alcançar o objetivo de tornar os alunos cientes do processo de inferência, tornando-os leitores aptos a controlarem tal processo mental, foram delineadas três ações: (i) aplicação de uma atividade de diagnose preliminar; (ii) após análise dos resultados preliminares, elaboração de atividades didáticas para tornar todo o processo de inferenciação claro para os aprendizes e, finalmente, (iii) reaplicação do teste de diagnose a fim de comparar os resultados após o trabalho realizado.

A atividade preliminar (e final) tem por objetivo verificar se os alunos forneciam respostas às perguntas do texto com base nas inferências que produziam, sendo composta de um texto do gênero fábula com questões a serem respondidas de níveis 2 e 3 de leitura, conforme a proposta de Applegate, Quinn e Applegate (2002). O foco da pesquisa e da atividade proposta, em particular, era o nível 3 de leitura, porém questões que avaliavam esse nível foram mescladas com aquelas que aferiam outros níveis para termos um panorama mais geral da fluidez na interpretação do texto. Os resultados foram analisados segundo o padrão de correção criado, que se encontra junto à atividade no próximo capítulo desta dissertação.

A elaboração da unidade didática aplicada após a atividade diagnóstica tem o propósito de, através do automonitoramento do estabelecimento de inferências pelo aluno no ato da leitura, isto é, por meio de ações metacognitivas, contribuir com o desenvolvimento do gerenciamento do seu pensar, tornando-o ciente desse processo mental e, conseqüentemente, um leitor mais eficaz.

O objetivo é, inicialmente, atestar a proficiência dos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental II ao lidar com questões que fujam do padrão de simplesmente retirar do texto, ou seja, as que exigem maior nível inferencial, sobretudo, de acordo com a nossa escala utilizada, a de nível 3 de leitura. Posteriormente, busca-se ampliar essa proficiência, por meio do desenvolvimento metacognitivo, tendo como meta maior reconhecer o ato de inferenciação como já presente em suas vidas, fazendo assim com que eles se reconheçam enquanto seres cognoscentes.

3.1 A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

A meta desta pesquisa colaborativa de cunho intervencionista é contribuir com a educação brasileira, sobretudo com o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa -

Entendemos que a leitura colaborativa tem por objetivo criar uma cultura que permita a reflexão das práticas para transformá-las (Zeichner, 1993), por isso julgamos adequada e ideal para elucidar e guiar a nossa forma de trabalho, já que pretendemos colaborar, através das atividades didáticas de compreensão leitora voltadas aos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental, as primeiras etapas dessas atividades alicerçadas em estratégias metacognitivas, para desenvolver as habilidades de práticas leitoras, sobretudo as exigidas pelo nível 3 de leitura.

Esta professora-pesquisadora, na ocasião do desenvolvimento deste estudo, estava lecionando para três turmas de 6^a série em escola municipal do município em Nova Iguaçu, localizada na Unidade Regional de Governo (URG) VII⁴. A escola recebe alunos da própria região e adjacências, não sendo comum alunos que moram distante da localidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida com essas três turmas, mas processando-se o resultado apenas dos alunos que aceitaram participar da pesquisa e daqueles cujos responsáveis autorizaram por escrito a participação de seus filhos.

Para a realização da pesquisa foram adotados os seguintes cuidados éticos discriminados neste parágrafo. Primeiramente, a escola foi informada sobre o conteúdo e a elaboração da pesquisa e assinou o termo de anuência para que a pesquisa fosse conduzida durante as aulas da professora-pesquisadora. Na primeira reunião de responsáveis do ano, realizada em 01 de março de 2023, data estipulada pela secretaria de educação local, esta professora-pesquisadora explicou aos responsáveis presentes a sua pesquisa e como ela iria ser feita, deixando claro aos pais que, em nenhum momento, os alunos seriam identificados e que a participação seria de caráter voluntário, e que, mesmo que concordassem em um primeiro momento, se depois decidissem voltar atrás, tal decisão seria respeitada a qualquer momento. Os pais concordantes, que foram todos 44 presentes, assinaram um termo de consentimento. No dia seguinte, 02 de março de 2023, esta mesma explicação foi dada aos alunos e também lhes foi solicitado que os mesmos assinassem o termo de consentimento, de modo que conseguimos 79 concordantes. Os modelos utilizados para autorização dos responsáveis, alunos, e escola encontram-se em anexo nesta dissertação.

Destaco que foi satisfatório perceber, tanto nos pais quanto nos alunos, a satisfação de participar da pesquisa. Percebeu-se a surpresa dos alunos também manifestada em perguntas e exclamações como: “Tia, você vai estudar mais? Você já é professora!”. Foi interessante conversar sobre a satisfação de conhecer e se aprimorar através do estudo, tendo essa sido

⁴ URG é a forma que o município de Nova Iguaçu agrupa seus bairros a fim de facilitar a sua administração.

uma janela nova que se abriu para muitos. Conforme compromisso firmado com a escola e sua comunidade escolar, nenhuma identificação dos alunos ou da escola específica consta na redação desta dissertação, mas foi mantida toda a veracidade dos relatos e dados apurados.

A escola está localizada na Baixada Fluminense, em região carente e urbana, mas o entorno é semirural. A escola é de estrutura precária e não consegue oferecer opções culturais de forma diversificada. O ponto de encontro de referência e atividades se limita à praça local, sem maiores atrativos.

O prédio escolar é alugado, assim como quase a totalidade dos prédios ocupados pela Prefeitura de Nova Iguaçu. Conta com pátio insuficiente para o número de alunos e uma quadra não coberta, dificultando a prática de esportes durante à tarde quando se têm altas temperaturas. É composta de quatro pavimentos: no primeiro (térreo), localizam-se quadra, pátio, secretaria e coordenação, sala de atendimento especializado, sala de leitura/sala do professor (não há sala específica dos professores), refeitório e banheiro. Os demais três andares são compostos de três salas de aula cada, sem banheiros nem bebedouros. As salas são cheias, com variação de 40 a 45 alunos e, no máximo, 2 ventiladores por sala. A escada que leva aos pavimentos tem degraus estreitos demais, que corriqueiramente causa acidentes. O corredor que dá acesso a essa escada é muito estreito para a demanda, causando afunilamento dos alunos e constante tumulto na subida ou descida dos turnos.

Além dessa estrutura nada propícia, tampouco convidativa, há também os problemas referentes à falta de pessoal para organização da rotina escolar. Não temos dirigente de turno (mesmo a escola tendo três andares além do térreo) e faltam professores para as séries de educação infantil que funcionam à tarde, o que faz com que a orientadora pedagógica e a orientadora educacional, que já se deslocam para atender aos inúmeros casos de indisciplina, tenham também que ser remanejadas para lecionar nessas turmas, deixando o turno completamente à deriva.

A comunidade escolar é composta de muitas pessoas em situação de vulnerabilidade. Há diversas crianças que só têm a alimentação da escola e o material e o uniforme escolar que a prefeitura fornece. Não é raro os professores se unirem para comprar casaco, calça ou até mesmo cestas básicas para alguns alunos. É nítida a carência de muitos e os alunos que compõem as turmas de sexto ano não fogem à regra, ao contrário, endossam.

As turmas de sexto ano já são naturalmente agitadas, já que são alunos de 11 a 13 anos que estão deixando de serem crianças e entrando na adolescência. O comportamento vai cambiando entre esses dois universos. Esses alunos, ao mudarem de segmento, passam a ter contato com diversos professores, o que antes era apenas com um. As turmas de sexto ano da

escola são oriundas de diversas outras escolas de Ensino Fundamental I da região, chegando alunos em diferentes estágios de aprendizado de leitura, variando dos que leem adequadamente até os que não são alfabetizados. A pergunta “como esses alunos que não (ou mal) leem estão no sexto ano?” é feita constantemente. A resposta está justamente nas escolas que apenas trabalham com o Ensino Fundamental I. Esses alunos geralmente são os mais indisciplinados e influenciam negativamente nas estatísticas da escola, que levam em conta índices de reprovação e distorção idade/série. A solução encontrada é ir promovendo esses alunos até o quinto ano, de modo que eles passam para a próxima escola, a de Ensino Fundamental II, sem a devida preocupação com o aprendizado dos mesmos.

3.2 PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E SUA APLICAÇÃO

A decisão por aplicar a atividade diagnóstica se originou do desejo de alguma maneira comprovar de forma clara que o trabalho atingiu o objetivo proposto, que é o de fazer com que os alunos interpretem melhor os textos e, conseqüentemente, o mundo a sua volta. A aplicação inicial e sua posterior reaplicação, depois de ter trabalhado a unidade didática proposta, foi o caminho escolhido para essa avaliação da eficácia do trabalho desenvolvido.

A primeira aplicação se deu em maio de 2023, em 3 turmas de 6º ano, totalizado 71 atividades diagnósticas respondidas. Porém, devido à participação de alunos não alfabetizados, foram descartadas 10 dessas atividades, incluindo-se efetivamente 61 atividades na análise.

Ao iniciar o ano letivo, foi percebido que a alfabetização de muitos alunos era deficitária, pois apresentavam muitas dificuldades na leitura, na maioria das vezes se perdendo o sentido global do texto, mesmo que os textos fossem reduzidos ou as palavras facilitadas. Havia ainda os alunos não alfabetizados, que se sentiam excluídos da escola e eventualmente atrapalhavam as aulas com comportamentos inadequados, já que nada ali para eles fazia sentido, justamente por não se sentirem pertencentes. Por esses fatores, escolhemos partir de textos oralizados, progredindo para os escritos de tamanho curto ou médio.

A aplicação da atividade diagnóstica contou com a leitura em conjunto feita por esta professora-pesquisadora. As questões também foram lidas e foi dado tempo para que os alunos pudessem responder cada pergunta. As respostas dessa atividade não eram comentadas durante a atividade, nem posteriormente, em nenhuma das duas vezes, já que a ideia era reaplicar a atividade diagnóstica inicial após a aplicação da unidade didática desenvolvida.

Com o procedimento de leitura do texto e das questões de interpretação propostas em conjunto, procuramos neutralizar a dificuldade de leitura e focar na própria interpretação do texto. Na atividade diagnóstica, foram verificados os quatro níveis de leitura propostos por Applegate, Quinn e Applegate (2002), mas com ênfase no nível 3, que contou com maior quantidade de questões oferecidas. Para preservar o anonimato dos entes pesquisados, não houve identificação nas atividades e os alunos foram informados a respeito. As atividades diagnósticas dos alunos não alfabetizados foram excluídas da análise.

3.3 PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A elaboração da unidade didática teve como objetivo primeiro deixar claro que a inferência se tratava de um processo já realizado pelos alunos em suas vidas cotidianas. Como objetivo final, buscava-se ensinar estratégias metacognitivas para responder questões que exigem o estabelecimento de inferências, contribuindo para tornar os aprendizes sujeitos aptos a controlarem esse importante processo de cognição envolvido no ato de ler.

Todas as atividades propostas foram pensadas de forma a facilitar o processo de leitura e a engajar os alunos ao fazê-los sentirem-se capazes. Para atingir a finalidade pretendida, a leitura em voz alta foi amplamente utilizada e incentivada, assim como o contato com o texto escrito, que apresentou progressão de tamanho.

Val (2020) afirma que estudantes sem estímulos familiares à leitura possuem menos arcabouço linguístico, que resulta em menos vocabulário, ou seja, esses alunos encontram mais palavras estranhas no texto, que eles terão que aprender no momento da leitura/interpretação, gerando sobrecarga na memória curta. Tal sobrecarga ocorre porque, além de decodificar as palavras e compreender as frases, os leitores ainda adicionam palavras novas ao seu vocabulário. Para esses casos, a leitura mediada em sala de aula apresenta-se como importante recurso para o entendimento e incentivo à leitura, pois os alunos não se sentem sozinhos nem desamparados.

A leitura em voz alta foi uma importante ferramenta apontada por Val (2020), e ela pode acontecer de formas diferentes: com a mediação do professor, quando se lê em voz alta para a turma ou diretamente para o grupo de maior dificuldade, ou ainda com o incentivo aos alunos com certa dificuldade de leitura para lerem murmurando para si mesmos, pois, assim, escutando as sílabas/palavras, há uma minimização da sobrecarga da memória curta e um maior controle do entendimento do texto. Esse recurso foi trabalhado e incentivado em sala de

aula, com o fim de facilitar a leitura e o entendimento, assim como o processo de autonomia leitora. Afinal, como afirma Val (2020),

A escola deve auxiliar a conscientização sobre os procedimentos que permitem controlar o seu processo de leitura, já que essa prática de linguagem não é uma realidade no ambiente doméstico, e isso fará diferença principalmente para os alunos em fragilidade social em alcançar seus objetivos (Val, 2020, p. 17).

Esta pesquisa sobre o processo de inferência realizado para a elaboração das respostas a questões sobre os textos ser realizado também de forma oralizada encontra justificativas também porque nem todos os textos que apreciamos em nossa prática são apresentados com seus suportes escritos; ouvimos textos lidos em podcasts, textos oralizados em filmes, narrativas oralizadas em novelas, dentre outras possibilidades. Com base em todos esses textos, que podem inclusive não serem verbais, fazemos referência ao objeto da proposta didática: ilustrar aos alunos a potência que eles têm ao realizar essas inferências, desenvolvendo-os metacognitivamente através do manejo do professor em fazer sempre os questionamentos propostos nas atividades, diferenciando “o que está no texto, o que está em mim e qual é a inferência gerada”, de modo a fornecer parâmetro a eles aos alunos para a ~~autonomia~~ aprendizagem autônoma em suas práticas leitoras. Esses questionamentos que promovem a habilidade autorregulada de cognição inferencial estão presentes na grande maioria das atividades da unidade didática proposta, são elas: Etapa 1, passos II, III, IV, V, VI e VII; Etapa 2, passos I, II e III (esta atividade não consta na unidade didática final); Etapa 3, passos I e V (J); Etapa 4, questões 1 a 8 (texto 1) e questões 1 a 5 (texto 2) e, finalmente, Etapa 5, questões de 1 a 9. Reforçamos que o desenvolvimento da metacognição é impulsionado pelo professor, quando o mesmo enfatiza as perguntas que levam os alunos a diferenciarem as informações presentes nos textos das informações presentes em seu conhecimento prévio e, assim, terem controle sobre o modo como produziram sua inferência.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A análise das respostas dadas pelos alunos na atividade diagnóstica inicial e final foi feita da forma descrita neste parágrafo. Primeiramente, enquadramos, separadamente, as respostas de cada questão da atividade diagnóstica inicial e final de acordo com as classificações dadas pelo nosso padrão de correção especificado na seção 4.1, disposto no próximo capítulo desta dissertação. Após isso, foi feito um quadro para cada estágio da

aplicação (inicial, disposto na seção 5.1, e final, apresentado na seção 5.3) contendo o número de respostas classificadas segundo cada um dos parâmetros em cada questão. Os dados desses quadros geraram gráficos por questão que foram comentados em relação ao desempenho dos alunos e possíveis pontos de aprimoramento da redação ou aplicação das questões posteriormente. Esses gráficos por questão estão dispostos na seção 5.1, referente à aplicação da atividade diagnóstica inicial, e seção 5.3, referente à aplicação da atividade diagnóstica final.

Na seção 5.4, as questões foram divididas em dois grupos: (i) questões de “natureza mais objetiva” (cujas respostas podem ser encontradas diretamente no texto), que são especialmente aquelas voltadas para a avaliação do nível 2 de leitura e duas questões relacionadas ao nível 3 de leitura – perguntas 1, 2, 3, 4 e 7 – e (ii) questões de “natureza mais inferencial” (cujas respostas não são encontradas no texto, mas obtidas pelo estabelecimento de inferências pelo aluno), que são aquelas voltadas para a avaliação do nível 3 de leitura, foco da unidade didática e desta dissertação como um todo – perguntas 5, 6, 8, 9 e 10. A partir desse agrupamento das questões nos grupos (i) e (ii), foram calculadas os números de respostas classificadas em cada um dos parâmetros de resposta somadas as perguntas do grupo (i) e somadas as perguntas do grupo (ii) tanto na aplicação da atividade diagnóstica inicial quanto na aplicação da atividade diagnóstica final. Por meio desses quantitativos, produziram-se gráficos referentes aos resultados obtidos nas questões “de natureza mais objetiva” (grupo (i)) nas aplicações da atividade diagnóstica inicial e final e nas questões de “natureza mais inferencial” (grupo (ii)) nas aplicações da atividade diagnóstica inicial e final. Os gráficos foram comparados entre si (inicial e final de cada tipo de agrupamento de questão), para verificarmos o desenvolvimento das respostas dos alunos, ou seja, se eles evoluíram nas questões menos e/ou mais inferenciais, grupo (i) e grupo (ii), respectivamente.

O procedimento adotado para a análise da aplicação da unidade didática, que é descrito na seção 5.2, foi possibilitado pela geração de registros das aulas por esta professora-pesquisadora imediatamente após a ocorrência das aulas. Esta opção foi escolhida por dois motivos: (i) o desenrolar das aulas impossibilitou o registro destas em simultaneidade ao seu desenvolvimento, já que dirigir as atividades e atender aos alunos em suas demandas de explicação e comportamento consumiram todo o tempo de aula destinado a cada turma e (ii) o registro das aulas imediatamente depois de sua ocorrência (sempre ao chegar em casa) permitiu registrar com frescor de memória tudo que ocorreu durante sua aplicação, sem a perda natural que ocorre com o tempo mais distanciado. Assim, por meio de tais registros em forma de diário da professora-pesquisadora, foi possível fazer o relato crítico de cada aula

apresentado na seção 5.2, em que se comentam sobre as percepções de pontos entendidos como relevantes e dificuldades enfrentadas durante a aplicação da unidade didática desta professora-pesquisadora.

4. MATERIAIS DIDÁTICOS DESENVOLVIDOS

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, a atividade diagnóstica inicial, a qual foi reaplicada após a unidade didática desenvolvida. Em seguida, expomos a unidade didática desenvolvida com as atividades propostas para cada aula. Tanto a atividade diagnóstica inicial e final quanto a unidade didática são apresentadas junto a alternativas de resposta. Além disso, na atividade diagnóstica, após cada questão, apresentamos os parâmetros que adotamos para a análise das respostas oferecidas pelos alunos, que será apresentada no capítulo 5 desta dissertação.

4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL E FINAL

O Urso e Os Viajantes

Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso.

Antes que o animal os visse, um dos homens correu para uma árvore ao lado da estrada, pendurou-se num galho e conseguiu puxar o corpo para cima e ficar escondido entre as folhas.

O outro não foi tão rápido e, como era muito pesado, não tinha forças para subir sozinho. Ficou um tempo pendurado e, ao perceber que seria impossível escapar daquela maneira, jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou bem perto, ficou andando em volta do homem cheirando-o por toda parte, o coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.

Dizem que ursos não atacam cadáveres e deve ser verdade, porque o bicho acabou desistindo, convencido de que o homem tinha mesmo morrido. Acabou indo embora.

Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu. Curioso, perguntou ao outro o que é que tanto o urso lhe segredava no ouvido, quando encostara o focinho na sua orelha.

- Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo!

Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos.

1) Por que o urso não atacou o homem deitado no chão e foi embora?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 2
<i>Tipo de questão:</i> Reconhecimento de informações com palavras diferentes das usadas no texto.
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “porque ursos não atacam cadáveres”⁵ • Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+) – “porque acreditou que estava morto”, “ursos não comem pessoas mortas” • Respondendo parcialmente: contemplado parcialmente (PARCIAL) – “o urso desistiu” • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “pendurou-se na árvore”

2) O que **possibilitou** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 2
<i>Tipo de questão:</i> Reconhecimento de informações com palavras diferentes das usadas no texto. Reconhecimento de informações não centrais para a mensagem central do texto.
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “conseguiu puxar o corpo para cima” • Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+) – “porque ele era magro” • Respondendo parcialmente: contemplado parcialmente (PARCIAL) – “porque ele estava com medo” • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “sabe correr”

⁵ As respostas apresentadas entre aspas ao lado de cada parâmetro de correção não são, necessariamente, respostas fornecidas pelos alunos, mas sim respostas que imaginávamos que poderiam ser obtidas e, caso dadas, seriam enquadradas nos parâmetros apresentados, a saber: (i) OK, (ii) OK+, (iii) PARCIAL ou (iv) NÃO.

Nesta questão, o objetivo de pergunta era levar os alunos a destacarem a propriedade física do viajante que possibilitou que ele subisse rapidamente na árvore, porém muitos alunos entenderam que deveriam expressar a motivação emocional do viajante para subir rapidamente na árvore, como o medo que ele estava sentindo. Para que essa confusão não ocorresse mais, optamos por mudar o comando, para que ficassem mais claras as nossas intenções de resposta. A pergunta foi alterada para: “O que **possibilitou fisicamente** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?”

3) O que fez o viajante que conseguiu subir na árvore descer depois?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 2
<i>Tipo de questão:</i> Reconhecimento de informações com palavras diferentes das usadas no texto.
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu” • Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+) – “porque o urso foi embora” • Respondendo parcialmente: contemplado parcialmente (PARCIAL) – “porque ele estava curioso” • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) — “porque o amigo chamou”

4) Qual a razão para o coração do personagem que ficou no chão estar batendo forte?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 3
<i>Tipo de questão:</i> Fornecimento de uma motivação possível que indique uma ação (nesse caso, um fato) do personagem
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “porque o urso ‘ficou andando em volta do homem cheirando-o por toda parte’”. • Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+) – “porque ele estava com

medo” / “porque ele estava com a respiração presa”.

- Respondendo parcialmente: contemplado parcialmente (PARCIAL) – “porque ele estava vivo”
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “porque ele ficou imóvel”

5) O que levou o viajante a correr logo para a árvore **sem avisar seu companheiro de viagem?**

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão: Fornecimento de uma motivação possível que indique uma ação do personagem

Parâmetros de correção:

- Com outras palavras: contemplado (OK) – “porque ele foi egoísta” / “porque ele não é amigo de verdade”
- Com outras palavras e indo além: contemplado (OK+) – “porque ele foi egoísta + e não quis perder tempo em ajudar uma pessoa que era pesada / e imaginou que o urso poderia saciar-se com o amigo que ficaria no chão”
- Respondendo parcialmente: contemplado parcialmente (PARCIAL) – porque ele quis correr “antes que o animal os visse”.
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “porque ele gosta de correr”

6) O que o amigo que subiu na árvore poderia ter feito para ajudar o outro?

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão: Concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto

Parâmetros de correção:

- Com outras palavras: contemplado (OK) – “poderia ter puxado o outro pra cima da árvore” / “poderia ter ajudado a subir na árvore” / “poderia ter ficado no

chão e enfrentado o urso com o amigo” / “poderia ter avisado ao amigo do perigo”

- Com outras palavras e indo além: contemplado (OK+) – “poderia ter se colocado no lugar do amigo, sido gentil e empático, ajudando o amigo a subir na árvore antes mesmo de ele próprio subir”
- Respondendo parcialmente: contemplado parcialmente (PARCIAL) “poderia ter jogado uma fruta para o amigo”
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “poderia ter avistado o urso”

7) O que levou o personagem que ficou no chão a “aceitar” que o urso sussurrou um segredo no ouvido dele e ainda dizer as falas do urso?

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão: Fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação.

Parâmetros de correção:

- Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “ele queria dizer ao outro que o urso ‘estava aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que deixa sozinho no primeiro sinal de perigo’”
- Com outras palavras e indo além: contemplado (OK+) – “ele quis aproveitar a oportunidade para dizer ao companheiro que ele não era uma pessoa confiável”
- Respondendo parcialmente: contemplado parcialmente (PARCIAL) – “ele queria dizer as falas do urso”
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “ele achou melhor mentir sobre o assunto”

Os alunos apresentaram muitas dúvidas para responder a essa pergunta, o que nos levou à conclusão de que a pergunta estava mal formulada. Por isso, é sugerida a troca para “Sabemos que o urso não estava cochichando no ouvido do viajante que ficou no chão. No

entanto, esse viajante confirmou e ainda “disse” qual teria sido o cochicho. Por que ele fez isso?”

8) Como ficou a amizade deles depois daquele incidente? Justifique.

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 3
<i>Tipo de questão:</i> Previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com descrição da amizade e com justificativa: contemplado (OK) – “a amizade ficou abalada porque ele percebeu que não poderia confiar no amigo” • Com descrição da amizade e com justificativa (indo além): contemplado (OK+) – “a amizade ficou abalada porque ele percebeu que não poderia confiar no amigo. Afinal, em um momento de perigo, o amigo não foi leal e ele percebeu que aquela amizade não poderia ser verdadeira” • Respondendo parcialmente (sem justificativa): contemplado parcialmente (PARCIAL) – “a amizade ficou abalada” • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “ficou mais forte e inabalável”

9) Como você descreveria a personalidade (jeito) de cada um dos amigos?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 3
<i>Tipo de questão:</i> Descrição de um personagem ou uma ação baseada em acontecimentos de uma história.
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com descrição dos dois: contemplado (OK) – “um deles era egoísta e o outro era perspicaz (ou inteligente)” • Com descrição dos dois e justificando as características de cada um: contemplado (OK+) – “um deles era egoísta porque não ajudou o amigo em uma situação de perigo e o outro era perspicaz (ou inteligente) porque não só se livrou do urso como achou um jeito de dar uma lição de moral no amigo”

quando desceu da árvore de uma maneira divertida”

- Respondendo parcialmente (com a descrição da personalidade de só um): contemplado parcialmente (PARCIAL) – “o rapaz que correu mais rápido tem um jeito egoísta” / “um deles era egoísta e o outro era gordo/pesado”.
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “amigos verdadeiros ajudam uns aos outros”

A associação de “personalidade” com “jeito” pode ter levado os alunos a entenderem que a pergunta também poderia ser relativa às características físicas dos viajantes. Para que essa associação não mais ocorra, sugerimos a troca da palavra “jeito” empregada entre parênteses por “maneira de ser”.

10) Imagine você e um amigo em uma cena semelhante à vivida pelos personagens no início da história. O que você faria se fosse o primeiro a avistar o urso?

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão pretendido: Desenvolvimento de uma alternativa para um problema complexo da história.

- Resposta pessoal, desde que a resposta apresente coerência com o contexto.

A questão 10 ficou muito abrangente, não exigindo que o aluno elaborasse a sua resposta. Para que tal objetivo fosse alcançado, a questão foi modificada para: “Na mesma situação descrita no início da história, se você fosse o primeiro viajante a avistar o urso e **decidissem agir de modo diferente dele**, o que você faria?”. Dessa forma, seria evidenciado o caráter alternativo da ação (e não possível replicação da mesma ação, como na formulação inicial da questão). A versão atualizada da atividade diagnóstica, com as sugestões de alteração nas perguntas já contempladas, consta no apêndice desta dissertação. Tendo exposto a atividade diagnóstica elaborada e seus parâmetros de correção, passa-se, na próxima seção, à exposição da unidade didática desenvolvida.

4.2 UNIDADE DIDÁTICA

A seguir, é descrito o passo a passo elaborado para a condução de cada uma das aulas que integram a proposta pedagógica desenvolvida. Ao todo, foram propostas 6 etapas com o objetivo de promover o desenvolvimento metalinguístico dos alunos quanto ao estabelecimento de inferências na leitura. Na unidade didática desenvolvida, nas etapas 1 e 2, propõe-se o trabalho a partir de textos exclusivamente oralizados pela professora aos alunos. Na etapa 3, utiliza-se um vídeo cujas inferências são produzidas exclusivamente a partir de imagens e não de textos orais. Finalmente, nas etapas 4, 5 e 6, foram elaboradas atividades ancoradas em texto disponibilizado impresso aos alunos e também oralizado pela professora, de modo que os estudantes dispunham dos suportes visual e auditivo durante a leitura. Cada uma das etapas elaboradas foi pensada para ser conduzida em 2 tempos semanais de 50 minutos cada.

O material inicialmente elaborado e efetivamente apresentado aos alunos sofreu modificações após sua aplicação para adequar-se melhor ao trabalho em sala de aula. A versão final está disponível no apêndice.

4.2.1 Etapa 1

- I) **ATIVIDADE PRELIMINAR:** Dividir a turma em grupos e ler (para cada grupo por vez) os textos elaborados pela professora, a fim de que os alunos possam expressar o seu raciocínio inferencial.

Texto 1:

Jussara fica toda empolada e se coçando toda vez que usa maquiagem.

O que Jussara tem?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe a descrição e o comportamento de Jussara a sintomas de alergia à maquiagem usada.*

Texto 2:

Ana faltou a prova porque ela estava com muita dor. Ana procurou um dentista com urgência.

Qual a dor que Ana tinha?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno una as informações textuais “dor” e “dentista” e infira que se tratava de dor de dente.*

Texto 3:

Elisa sempre fica triste no início de maio e nunca participa das festividades de dia das mães. Por quê?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as informações textuais e infira que Elisa não tem a mãe presente (morreu ou não está com ela constantemente).*

Texto 4:

O coração de Angelina dispara toda vez que pelo menos ouve o nome ou a voz de Juliano. O que podemos falar de Angelina?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe os “sintomas” de Angelina presentes no texto à paixão por Juliano.*

Texto 5:

Gilmara chegou de batom vermelho, lindo. Gilmara sumiu. Suas amigas não sabiam onde ela estava. Cinco minutos depois, vem Gilmara sem batom e o que ainda restava estava borrado. Pouco tempo depois vem Hugo, com a boca borrada de batom vermelho. Eles se olham e disfarçam um sorriso. O que aconteceu?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno se aproprie das informações textuais e infira que os dois “ficaram” / tiveram um encontro amoroso / beijaram-se escondidos.*

Texto 6:

Lúcia sempre se preocupa com o que vai comer, sempre troca açúcar por adoçante e anda com uma bolsinha com injeções que toma no horário do recreio. Qual problema de saúde Lúcia tem?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as informações do texto com o conhecimento sobre algumas doenças e infira que Lúcia tem diabetes.*

Texto 7:

Helena tem um bichinho de estimação que faz festinha quando ela chega, abana o rabo de felicidade e adora brincar de pegar uma bolinha, quando alguém joga. Qual o bichinho de estimação de Helena?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as pistas do comportamento do animal a um cachorro.*

Texto 8:

Carlos reclama que, no seu aniversário, ele só ganha um presente de todo mundo quando deveria ganhar dois. Ao mesmo tempo, é muito difícil comemorar no seu dia mesmo de nascimento, já que muitos dos seus amigos viajam para casa de parentes ou têm festas nas suas próprias casas e, por ser uma data muito comemorada, muitos acabam esquecendo do aniversário dele. Quando Carlos faz aniversário?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as informações do texto com a festividade natalina e chegue à data de 25 de dezembro.*

- II) APÓS A LEITURA, a professora faz a pergunta e pede para os alunos discutirem entre si a resposta e o por quê (como chegaram àquela conclusão). No final do tempo para a discussão, um aluno de cada grupo fornece a resposta do grupo em voz alta e os demais grupos dizem se concordam ou discordam e por quê. Cada grupo dará a resposta para um dos textos, dando oportunidade de todos os grupos participarem.
- III) EXPLICITAR O QUE É INFERÊNCIA (oralmente): Unir as informações que o texto me dá, com informações que eu já sei (despertadas por associações com as informações do texto) e chegar a uma informação nova e pertinente ao texto.
- IV) DESENHAR o que é inferência:

Figura 1 – Esquema representativo de inferência a ser apresentado aos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora.

V) Trabalhar dois dos textos lidos em sala, deixando claros os passos da inferência: (1) o que eu sei + (2) o que o texto me diz = (3) o que eu concluo

- 1) o que está no texto?
- 2) o que está em mim?
- 3) o que é a informação nova gerada? (**inferência**)

VI) PRÁTICA NO QUADRO com dois dos textos vistos respondendo as perguntas de (1) a (3) postas acima:

- 1) batom vermelho; sumiu; reapareceu; bonita; sorrisinho
- 2) adolescentes gostam de se beijar (dicas possíveis dadas pela professora: o que vocês sabem sobre adolescentes? O que vocês sabem sobre adolescentes que se arrumam muito para encontrar outros? O que vocês sabem sobre troca de olhares e sorrisos entre adolescentes?)
- 3) Eles estavam se beijando; eles se encontraram e se beijaram

ATENÇÃO: Enfatizar a prática da **justificativa**: separar as respostas 1 e 2 é o caminho para elaborar uma justificativa (desenvolvimento metalinguístico).

VII) SISTEMATIZAR NO QUADRO o que é inferência para registro no caderno.

Quadro 1 – Sistematização de inferência a ser apresentado no quadro aos alunos.

Acesso ao que eu já conheço/sei
 + informações que o texto me diz
 = informações novas concluídas por mim (inferência)

Note que as informações inferenciais não são mais o que você sabia nem o que tem no texto e sim uma outra informação concluída por você a partir dessas informações.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2 Etapa 2

I) Relembrar o que é o processo de **inferência**: (1) o que eu sei + (2) o que o texto me diz = (3) o que eu concluo.

II) Iniciar com adivinhas.

Adivinhas: Distribuição de cartões com as opções A, B e C para cada um dos alunos. Leitura em voz alta pela professora das adivinhas. Alunos levantam os cartões e a professora conta a alternativa mais votada (A, B ou C). Professora retoma no quadro a sistematização anteriormente praticada com a adivinha.

DICA: imprimir os cartões ABC em folhas coloridas para facilitar a contagem.

1) o que está no texto?

2) o que está em mim?

3) o que é a informação nova gerada? (**inferência**)

4) qual a justificativa para a resposta? (**desenvolvimento metalinguístico** pela promoção do controle do aluno acerca de seu processo inferencial, conduzindo-o a diferenciar as informações presentes no texto de seu conhecimento prévio)

Passa-se para a próxima adivinha, seguida da sistematização, até o fim das adivinhas. Ressalta-se que, nas adivinhas apresentadas abaixo, as opções de resposta em *itálico* correspondem às respostas corretas.

A) O que é, o que é? Dá muitas voltas e não sai do lugar.

(A) ônibus (B) *relógio* (C) pião

B) O que é, o que é? Tem cabeça e tem dente, não é bicho e nem é gente.

(A) cachorro (B) meu irmão (C) *alho*

C) O que é, o que é? Não se come, mas é bom para se comer.

(A) berinjela (B) água (C) *talher*

D) O que é, o que é? Quanto mais se tira mais se aumenta.

(A) *buraco* (B) dinheiro (C) montanha

E) O que é, o que é? Quanto mais cresce, mais baixo fica.

(A) *rabo de cavalo* (B) ovo (C) mangueira (árvore)

F) O que é, o que é? O nadador faz para bater o recorde.

(A) estuda (B) corre (C) *nada*

G) O que é, o que é? Animal que se parece com um velho.

(A) girafa (B) *tigre de bengala* (C) orangotango

H) O que é, o que é? Nasce a socos e morre a facadas.

(A) *pão* (B) luta de boxe (C) jogo de futebol

I) O que é, o que é? Tem pescoço e não tem cabeça, tem braços e não tem mãos, tem corpo e não tem pernas.

(A) alfinete (B) cobra (C) *camisa*

J) O que é, o que é? Quanto maior menos se vê.

(A) óculos (B) *escuridão* (C) luz

ESPERADO: conforme vão se trabalhando as justificativas das primeiras adivinhas, é esperado que a identificação dos passos envolvidos na produção das inferências fique cada vez mais fácil e rápida por parte dos alunos.

III) Colocar uma ou duas adivinhas no quadro com a especificação dos passos para os alunos terem no caderno.

O que é, o que é? Não se come, mas é bom para se comer.

(A) berinjela (B) água (C) talher

1) o que está no texto? (replicar a adivinha)

2) o que está em mim? (eu não como berinjela, mas é saudável / Ana come berinjela; então, não pode ser A / água não se come)

3) o que é a informação nova gerada? (**inferência**: talher é bom/adequado para comer)

4) qual a justificativa para a resposta? (**desenvolvimento metalinguístico**: o texto informa sobre algo que é bom para comer, mas não é comestível, e sabemos que berinjela se come e água se bebe, assim como sabemos que talher é usado para comer, mas não comemos o talher, mas sim com o talher)

O que é, o que é? Quanto mais se tira mais se aumenta.

(A) buraco (B) dinheiro (C) montanha

1) o que está no texto? (replicar a advinha)

2) o que está em mim? (normalmente quanto mais se tira, mais diminui / o buraco aumenta a medida que tiramos o material dele (areia/barro...) / o dinheiro diminui a medida que gastamos / se devastarmos a montanha, ela vai diminuir, e não crescer)

3) o que é a informação nova gerada? (**inferência**: o buraco atende adequadamente aos requisitos do texto)

4) qual a justificativa para a resposta? (**desenvolvimento metalinguístico**: o texto informa sobre algo que fica maior a medida em que algo é dele retirado e sabemos que se pode tirar terra, areia ou barro de um buraco para que ele fique mais profundo, de modo que a opção A (buraco) atende aos requisitos do texto)

4.2.3 Etapa 3

O objetivo desta etapa é trabalhar com um texto não verbal, através da apresentação de um filme em que não há falas dos personagens. Optou-se pela inclusão desse tipo de texto por defendermos que o estabelecimento de inferências se dá a partir da leitura de textos verbais e não verbais.

- I) Relembrar o que é o processo de **inferência**: (1) o que eu sei + (2) o que o texto me diz = (3) o que eu concluo
- II) EXIBIR, pausando nos momentos apontados nas etapas de (III) a (IX) desta aula, o curta-metragem da Pixar “La lune”.

Figura 2 – Cena do filme “La lune”, da Pixar (tempo total da animação: 6’57”).



Fonte: https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=la+luna+pixar+hd

Algumas perguntas acerca do curta-metragem serão feitas em múltipla escolha e outras em livre resposta. Para as perguntas que tiverem opção, serão utilizados cartões coloridos de resposta (com as letras A, B e C).

III) PARAR EM 1’08”

A. É uma situação nova ou habitual para o menino?

Resposta esperada: sim

B. Diga o que te levou a tal conclusão?

As caras de espanto que o menino exibia, junto aos seus olhos arregalados ou ainda as sucessivas surpresas demonstradas

C. O que é dado ao menino?

A boina/ o boné/ o chapéu

D. Ao dar a boina ao menino, qual foi a intenção dos adultos? (escolha uma opção)

a. Torná-lo único/diferente

b. *Torná-lo igual aos adultos do filme*

c. Agradar ao menino

E. Por que cada um dos adultos ajeitava a boina de forma diferente? (escolha uma opção)

a. Para deixar o menino mais bonito

- b. Porque estava feio
- c. *Para cada adulto deixá-lo parecido com ele*

IV) PARAR EM 1'40"

- F. O menino tinha predileção por algum dos adultos? (escolha uma opção)
- a. Pelo mais velho, porque também coçou o ouvido
 - b. Pelo adulto de bigode, porque coçou o nariz igual
 - c. *Pelos dois, pois queria imitá-los em tudo*

- G. O que os encantou? (escolha uma opção)
- a. Sol
 - b. Estrela
 - c. *Lua*

V) PARAR EM 1'52"

- H. Por que se pensou que ia ancorar o barco? (escolha uma opção)
- a. *Porque âncoras são para fixar o barco no mar*
 - b. Porque já estava tarde
 - c. Porque o sol nasceu
- I. O menino já tinha feito isso antes?
- Não*

- J. O que te fez chegar a essa conclusão?
- As expressões de novidade, espanto, assombro diante de tudo.*
- Os mais velhos ensinavam ou davam pistas do que ele deveria fazer.*

VI) MONITORAMENTO DAS EXPECTATIVAS

Para que os alunos se tornem conscientes das expectativas criadas durante a leitura, neste momento são feitas algumas perguntas para que eles expressem suas hipóteses. É importante registrá-las (no quadro) para posterior averiguação.

VII) PARAR EM 2'29"

As respostas são livres, desde que pertinentes ao andamento do curta até o momento.

- a) Acabou a escada. E agora?
- b) O que vai acontecer?
- c) Onde ele vai chegar?
- d) O que eles fazem?

VIII) PARAR EM 4'19"

Refazer as perguntas de monitoramento para comparar com as respostas anteriores expostas no quadro.

- a) Acabou a escada. E agora?
- b) O que vai acontecer?
- c) Onde ele vai chegar?
- d) O que eles fazem?

K. Os adultos sempre divergem no modo de fazer as coisas. O que eles querem? (escolha uma opção)

- a. Que o menino acerte
- b. Que o menino crie sua forma de fazer as coisas
- c. *Atenção/admiração do menino*

IX) PARAR EM 5'37"

L. O que o gesto de virar a boina para trás simboliza? (escolha uma opção)

- a. Que estava incomodando
- b. *Que ele ia criar a sua forma de fazer as coisas*
- c. Que ele ia consertar a boina depois

X) IR ATÉ O FINAL DO VÍDEO

M. Qual era o motivo da discussão dos dois adultos?

Como eles iriam resolver o problema da estrela grande, tirá-la do lugar

N. Qual a solução encontrada pelo menino?

Quebrar/partir a estrela grande em estrelas menores

O. O que simbolizou a satisfação com o menino (nos gestos deles)?

As feições de aprovação deles

P. Qual o serviço do trio?

Fazer as fases da lua

4.2.4 Etapa 4

O primeiro texto desta etapa é apresentado de forma fracionada, e a cada parte são feitas perguntas pertinentes ao trecho lido. A intenção é fazer com que o estudante perceba a progressão de raciocínio e reavalie as hipóteses conforme a adição de dados fornecidos pelo progresso do texto. O segundo texto, por ser menor, é apresentado de uma única vez (sem fracionamento) e feitas as perguntas na sequência.

Texto 1

Parte 1

Gilberto chamou Mariana para lanche no sábado, marcaram na praça, às 19h. A hora não passava. De jeito nenhum chegava o horário de ir. Depois de uma eternidade, enfim o ponteiro do relógio chegou onde devia.

- 1) O que podemos afirmar sobre o comportamento/sentimento de Gilberto e Mariana no primeiro parágrafo?

Resposta esperada: *Eles estavam ansiosos/nervosos pelo encontro.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“A hora não passava. De jeito nenhum chegava o horário de ir”;*

* **O que está em você:** *Quando se deseja muito algo, parece que o tempo não passa.*

2) A sensação deles do tempo de espera para o encontro foi de uma curta ou longa espera? Justifique.

Resposta esperada: *Eles tiveram a sensação de uma longa espera porque, para eles, parecia que o ponteiro do relógio não andava.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“A hora não passava. De jeito nenhum chegava o horário de ir”;*

* **O que está em você:** *Quando se deseja muito algo, parece que o tempo não passa.*

3) Você acha que eles começaram a se arrumar que horas? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: *Muito tempo antes, porque eles queriam muito que esse momento chegasse.*

* **Ação do leitor:** *previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto;*

* **O que está no texto:** *“Depois de uma eternidade, enfim o ponteiro do relógio chegou onde devia”;*

* **O que está em você:** *Quem está muito esperando muito um momento, vai se preparando bem antes, como uma forma de gastar o tempo.*

Parte 2

Foram, pontualmente os dois. Chegaram e se sorriram. Gilberto gaguejava para falar com Mariana, enquanto Mariana sentia umas borboletas na barriga.

4) O fato de sorrirem um para o outro nos permite inferir qual informação?

Resposta esperada: *Eles estavam felizes/ com vergonha/ sem graça.*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens;*

* **O que está no texto:** *“(...) sorriram. Gilberto gaguejava”;*

* **O que está em você:** *Quando se está feliz, com vergonha ou sem graça, costumamos esboçar um sorriso.*

5) Por que ele gaguejou e sentiu borboletas na barriga?

Resposta esperada: *Porque estavam nervosos.*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens;*

* **O que está no texto:** *“Gilberto gaguejava para falar com Mariana, enquanto Mariana sentia umas borboletas na barriga”;*

* **O que está em você:** *Quando se está nervoso, há alteração no comportamento e nas sensações.*

Parte 3

Pediram o lanche, embora fosse o horário do jantar, nenhum estava com fome, o estômago estava esquisito.

6) Podemos afirmar que Mariana e Gilberto já haviam comido, por isso não sentiam fome no momento? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: *Não há como afirmar que eles já estavam alimentados. Provavelmente, por causa do nervosismo, eles não sentiam fome.*

* **Ação do leitor:** *descrição de um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história;*

* **O que está no texto:** *“o estômago estava esquisito”;*

* **O que está em você:** *Quando se está nervoso, há alteração no organismo.*

Parte 4

Gilberto ficou admirando Mariana e, devido a sua observação, percebeu que estava tremendo e arrepiada e sugeriu que fossem lanchar nas mesas de dentro da lanchonete, e não nas de fora, onde estavam. Ele pôde notar que Mariana ficou muito feliz e confortável.

7) O que Gilberto pode ter concluído observando a Mariana?

Resposta esperada: *Chegou à conclusão de que Mariana estava com frio.*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens;*

* **O que está no texto:** *“percebeu que estava tremendo e arrepiada”;*

* **O que está em você:** *Tremor e se arrepiar são sintomas de frio.*

Parte 5

Conversaram bastante, riram, comeram, passearam na praça e depois Gilberto a levou em casa. Conversaram bastante ainda no portão e depois se despediram. Foi um sábado muito especial para os dois.

Autoria própria

8) O que você acha que aconteceu com eles depois daquele sábado? Não deixe de dizer o porquê que você acha isso.

Resposta esperada: *Namoraram/ se beijaram porque eles gostaram muito do encontro e parecia haver um clima de romance entre eles.*

* **Ação do leitor:** *previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto;*

* **O que está no texto:** *“Foi um sábado muito especial para os dois”;*

* **O que está em você:** *Quando gostamos de estar com uma pessoa que nos é atraente e há um clima de romance, podemos querer beijá-la ou namorá-la.*

9) Qual dos títulos sugeridos abaixo sintetiza melhor o conteúdo do texto?

- () namorados
 () 1º beijo de Gilberto
 () lanche na praça
 () 1º encontro

Texto 2

Amanda e Grazieli são irmãs. A mãe trabalha fora o dia todo e elas ficam em casa sozinhas, quando não estão em horário escolar.

Grazi estava com muita dor de cabeça, que não passava e só aumentava. Estava também bem cansada e vomitou. Amanda imediatamente limpou todo o vômito da irmã e ligou para a vó, que mora em um bairro vizinho.

A vó levou Grazi ao hospital e ela melhorou, era mesmo só uma virose. A vó ficou com elas até a mãe chegar. Amanda não saía de perto da irmã, e isso fazia Grazi ficar boa mais rápido.

Autoria própria

1) Qual o motivo de Amanda se preocupar em limpar o vômito da irmã?

Resposta esperada: *A mãe não brigar / não ficar com mau cheiro / manter a higiene da casa.*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens;*

* **O que está no texto:** “A mãe trabalha fora o dia todo”;

* **O que está em você:** *Mães reclamam quando a casa está suja/ com mau cheiro. Mau cheiro incomoda.*

2) Qual o motivo de Amanda resolver chamar a avó?

Resposta esperada: *Ser mais experiente e poder cuidar da irmã/ levá-las ao médico.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** “A vó levou Grazi ao hospital”;

* **O que está em você:** *Somente pessoas maiores de idade podem levar crianças ao médico.*

3) Quais outras atitudes Amanda poderia ter tido?

Resposta esperada: *Ter dado um chá/ ligado para a mãe/ chamado um vizinho*

* **Ação do leitor:** *concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto;*

* **O que está no texto:** “ligou para a vó”;

* **O que está em você:** *Quando se está em uma situação de emergência, pode-se ter de recorrer a uma alternativa mais urgente.*

4) Dê um motivo para as meninas não ligarem para a mãe.

Resposta esperada: *A mãe não podia sair do trabalho. A mãe estava sem telefone. A mãe estava longe. A vó estava mais perto.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** “A mãe trabalha fora o dia todo”. e “a vó, que mora em um bairro vizinho”

* **O que está em você:** *Não se pode sair do trabalho antes do horário/ Muitas vezes o telefone não tem sinal, ou não se pode atender quando se está trabalhando/ Quando alguém está perto, pode prestar mais rápido o socorro.*

5) Descreva como deve ser a relação entre as irmãs e não deixe de justificar.

Resposta esperada: *As meninas são muito companheiras/ carinhosas/ amigas.*

* **Ação do leitor:** *descrição de um personagem ou uma ação baseada em acontecimentos de uma história;*

* **O que está no texto:** *“Amanda não saía de perto da irmã e isso fazia Grazi ficar boa mais rápido”;*

* **O que está em você:** *Quando uma pessoa não sai uma de perto de outra que está doente, pode ser por preocupação e, quando a presença de uma pessoa ajuda na recuperação da que está doente, pode ser porque esta gosta daquela.*

4.2.5 Etapa 5

A atividade é entregue em sua totalidade. A sugestão da partição do texto já está especificada no material. Entregue a folha, a professora lê junto com os alunos tanto o texto quanto as questões pertinentes a cada trecho, evitando ao máximo se estender em explicações, para que os alunos tenham maior autonomia em sua elaboração. A atividade proposta tem dois momentos, o de resposta individual e o de correção conjunta/ comentário sobre as respostas e sua pertinência ou não segundo o texto. Durante o comentário, as perguntas: “o que está no texto?” e “o que está em mim?” deverão ser feitas para contribuir com o desenvolvimento metacognitivo dos alunos, ou seja, para que eles tenham cada vez mais consolidem a informação de que, no estabelecimento de inferências, unimos informações do texto a informações que nos são prévias.

Trecho 1

APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA

Luis Fernando Veríssimo

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro.

1) Qual teria sido o motivo desse comportamento do narrador?

Resposta esperada: *Analisar a situação devidamente, para não tirar conclusões precipitadas.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora”;*

* **O que está em você:** *Quando se tem cautela, costuma-se observar a situação.*

2) O que ele deve fazer em seguida?

Resposta esperada: *Ligar para a polícia/ chamar ajuda de alguém/ se esconder.*

* **Ação do leitor:** *previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto;*

* **O que está no texto:** *“até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro”;*

* **O que está em você:** *Quando se percebe o perigo, é esperado que se tenha alguma atitude de se resguardar ou chamar ajuda.*

3) De acordo com as informações até agora, essa silhueta seria de quê?

Resposta esperada: *Um ladrão.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa”;*

* **O que está em você:** *Quem anda se esgueirando pelas casas alheias à noite costuma ser bandido.*

Trecho 2

Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

4) Qual seria o motivo da polícia fazer essa pergunta?

Resposta esperada: *Saber o grau de urgência do chamado.*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens;*

* **O que está no texto:** *“Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa”;*

* **O que está em você:** *Há muitos chamados para a polícia, por isso é necessário estabelecer prioridades.*

Trecho 3

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

5) Qual seria a resposta esperada da polícia? Por quê?

Resposta esperada: *A viatura estaria a caminho, já que há um grau de risco.*

* **Ação do leitor:** *concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto;*

* **O que está no texto:** *“disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar”;*

* **O que está em você:** *Sempre há risco quando alguém entra em nossa casa e a polícia deve tentar preservar a integridade de quem solicita ajuda.*

Trecho 4

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

6) No trecho o narrador disse que ligou porque matou o ladrão. Qual outra possível motivação para ele ter ligado novamente para a polícia?

Resposta esperada: *Ter a presença da polícia de forma rápida.*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens;*

* **O que está no texto:** *“Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações”;*

* **O que está em você:** *Um assassino não daria riqueza de detalhes de um crime que cometeu em um telefonema para a polícia e eventualmente precisamos ser criativos para conseguir uma ajuda rápida.*

7) Baseado nas informações do texto até agora, o que você acha que aconteceu após esse telefonema?

Resposta esperada: *A polícia foi até lá de forma rápida.*

* **Ação do leitor:** *previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto;*

* **O que está no texto:** *“Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão (...)”*

* **O que está em você:** *Quando há homicídio, a polícia vai mais rápido atender ao chamado.*

Trecho 5

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

8) Por que o ladrão poderia pensar que se tratava da casa de um comandante da polícia?

Resposta esperada: *Por causa da quantidade de policiais que chegaram.*

* **Ação do leitor:** *Fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“(...) estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos (...) Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado”;*

* **O que está em você:** *Não há tanta mobilização policial quando há um assalto, a não ser em casos muito graves ou que envolvam pares de policiais.*

Trecho 6 (final)

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Fonte: <https://www.refletirpararefletir.com.br/4-cronicas-de-luis-fernando-verissimo>

- 9) No início do texto, a atendente disse que não havia ninguém disponível para atender a ocorrência, mas logo tinha bastante policial no lugar. Verdadeiramente o que a atendente quis dizer?

Resposta esperada: *Ela quis dizer que a ocorrência dele não era tão grave, que merecesse atenção imediata.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo”;*

* **O que está em você:** *Quando não há polícia disponível, não para situação nenhuma.*

5. RESULTADOS E ANÁLISES

Tendo exposto a atividade diagnóstica e a unidade didática elaboradas junto a seus parâmetros de correção no capítulo anterior (capítulo 4), passa-se agora à geração de dados quantitativos e qualitativos da atividade diagnóstica, utilizada antes e após a apresentação da unidade didática desenvolvida, assim como as análises desses dados, e ao relato de aplicação da unidade didática, contemplando momentos importantes e dificuldades enfrentadas durante a utilização dessa unidade nas aulas de Incentivo à Leitura e Produção Textual (ILPT) desta professora-pesquisadora.

Este capítulo organiza-se em três seções: nas seções 5.1 e 5.3, apresentam-se, respectivamente, os resultados obtidos por meio da aplicação da atividade diagnóstica inicial e final aos alunos que concordaram em participar da pesquisa e cujos pais também aceitaram a participação de seus filhos; na seção 5.2, por sua vez, faz-se o relato da aplicação da unidade didática.

5.1 RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL

A atividade diagnóstica (inicial e final) é composta de dois tipos de perguntas. Um tipo é de natureza mais objetiva, que são as questões 1, 2, 3, 4 e 7. Nessas questões, é possível estabelecer como parâmetro de resposta o fato de ela poder ser retirada mais diretamente do texto, recebendo, nesse caso, a classificação de resposta “OK”, ou poder ser dada de maneira mais autônoma (não copiando do texto e sim parafraseando-o), recebendo assim a classificação “OK+”.

O outro tipo de questões tem natureza mais inferencial, o que faz com que não tenha correspondente exato no texto, estimulando o aluno ao pensamento autônomo. Na atividade diagnóstica, esse tipo corresponde às questões 5, 6, 8, 9 e 10. Nessas questões, as classificações “OK” e “OK+” são distintas das conferidas às questões apresentadas no parágrafo acima: no conjunto de questões de natureza mais inferencial, “OK” foi a classificação dada às respostas adequadas às perguntas feitas, enquanto “OK+” foi a classificação destinada às respostas mais elaboradas. É importante ressaltar que as questões não pedem esse desenvolvimento além, sendo esse tipo de resposta, portanto, dada de maneira espontânea pelo aluno.

As demais classificações não sofrem alteração quanto à classificação das respostas às questões de naturezas diferentes (as de natureza mais objetiva ou mais inferencial). A

classificação “PARCIAL” é dada às respostas que apenas parcialmente contemplavam o comando da questão, mas não todo esse comando, a classificação “NÃO CONTEMPLADO” é conferida às respostas que não se enquadravam ao que foi perguntado e a classificação “EM BRANCO”, às respostas ausentes em algumas questões. Dentro dessa proposta de classificação, são consideradas plenamente corretas as classificações “OK” e “OK+”.

É importante ainda lembrar que o foco da atividade diagnóstica e da unidade didática desenvolvida era promover o desenvolvimento metalinguístico da leitura focando no nível 3 de leitura de acordo com a classificação de Applegate, Quinn e Applegate (2002). Contudo, algumas questões de nível 2 foram também incluídas na atividade diagnóstica para haver uma progressão de complexidade no tipo de questão apresentada. Logo, o que chamamos acima de questões de “natureza mais objetiva” são sobretudo as questões que avaliavam o nível 2 (questões de 1 a 3), enquanto aquelas que nos referimos como de “natureza mais inferencial” são sobretudo as questões que avaliavam o nível 3 (questões de 4 a 10). Cabe, portanto, a autocrítica de que as questões 4 e 7 apresentadas na atividade parecem não ter sido bem elaboradas, uma vez que, apesar de buscarem promover uma inferência e levar o aluno a explicitá-la, permitiam que o estudante retirasse a resposta diretamente do texto.

Exemplos de respostas que podem corresponder a cada um dos parâmetros adotados para nossa análise são apresentados em quadros abaixo de cada questão da atividade diagnóstica, na seção 4.1 do capítulo 4 desta dissertação.

Destaca-se que foram devolvidas pelos alunos à professora-pesquisa 71 atividades diagnósticas neste momento inicial, mas, sendo essa uma atividade escrita, foram desconsideradas 10 diagnoses por serem de alunos não alfabetizados. Assim, no quadro 2 abaixo, expõem-se os resultados obtidos em cada questão da atividade diagnóstica inicial nas 61 diagnoses incluídas na análise.

Quadro 2 – Resultados obtidos em cada questão na aplicação da atividade diagnóstica inicial.

QUESTÃO	RESULTADO DAS RESPOSTAS (61 diagnoses válidas*)				
	OK	OK +	PARCIAL	NÃO CONTEMPLADO	Em branco
1	38	19	2	2	0
2	2	17	31	9	2
3	3	30	8	17	3

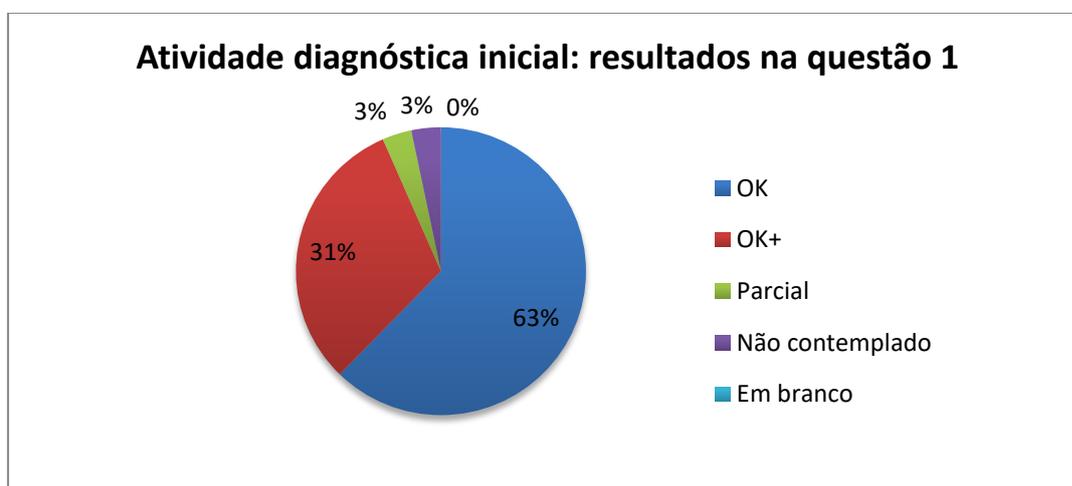
4	0	53	4	3	1
5	5	15	29	8	4
6	49	1	3	4	4
7	4	6	25	14	12
8	24	0	29	2	6
9	39	0	12	1	9
10	46	0	0	1	14
610 respostas	208 (34,1%)	141 (23,2%)	143 (23,5%)	62 (10,2%)	55 (9%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo, as perguntas da atividade diagnóstica são rerepresentadas seguidas dos resultados obtidos em sua aplicação inicial.

Questão 01: Por que o urso não atacou o homem deitado no chão e foi embora?

Gráfico 1 – Resultados obtidos na questão 1 na atividade diagnóstica inicial.



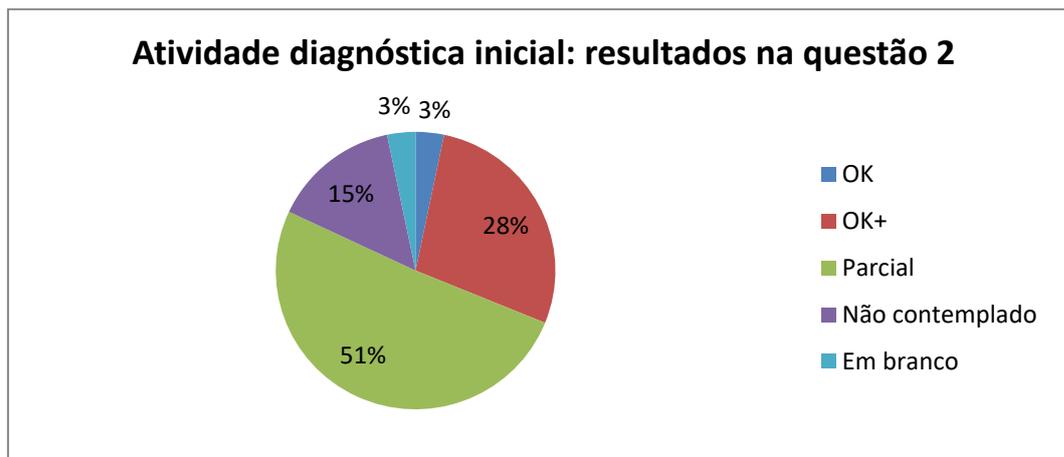
Fonte: Elaborado pela autora.

O nível de acerto na questão 1 foi alto, chegando a 94%, somando-se as respostas classificadas com os parâmetros “OK” e “OK+”. A elaboração da resposta de forma mais autônoma (não somente copiando a informação diretamente do texto) foi verificada em quase um terço das respostas obtidas (31%).

As formas de respostas mais recorrentes foi: “porque ficou no chão fingindo que estava morto” (e pequenas variações da mesma) que foram classificadas como ok seguida de “ursos não atacam/comem cadáveres”, que se classificam como ok+.

Questão 02: O que **possibilitou** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?

Gráfico 2 – Resultados obtidos na questão 2 na atividade diagnóstica inicial.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como revela o gráfico 2 acima, 31% das respostas atendiam ao comando da questão 2 (respostas classificadas com os parâmetros “OK” e “OK+”), enquanto mais da metade das respostas (51%) contemplavam apenas parcialmente o comando. Nessa questão, notamos que os alunos entenderam o comando “possibilitou” como motivação para subir na árvore. Por estarmos esperando como resposta a associação ao peso corpóreo, julgamos que uma alternativa poderia ser alterar a forma da pergunta por um comando mais claro quanto a esse objetivo, como: “O que **possibilitou fisicamente** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?”. Exemplos de respostas que atendiam apenas parcialmente o comando da questão, que foi o mais verificado dentre as respostas à questão 2, podem ser observados em: “porque o urso veio atacar” e “o urso”.

Questão 3: O que fez o viajante que conseguiu subir na árvore descer depois?

Gráfico 3 – Resultados obtidos na questão 3 na atividade diagnóstica inicial.



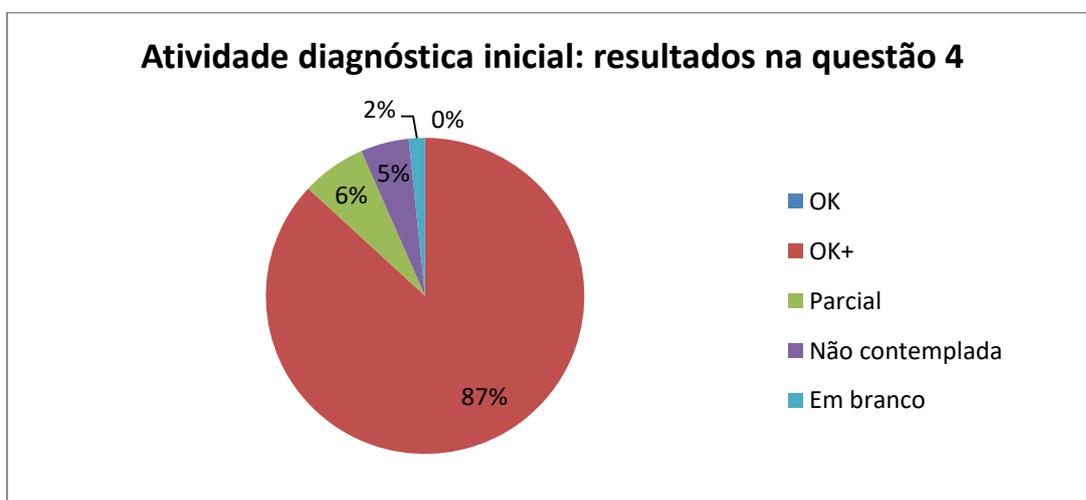
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos nas respostas à questão 3 que o nível de resposta autônoma foi bem alto, praticamente metade dos casos (49% das respostas). Em contrapartida, 28% das respostas não atendiam ao comando da questão, o que nos indica que houve dificuldade em se entender o que se buscava acessar por meio da pergunta elaborada. Exemplos de respostas que não contemplavam o comando foram: “ele achou que o amigo dele estava morto” e “porque o urso foi atrás do amigo dele”.

A fim de deixar a questão mais clara, foi proposta a alteração da questão para: “Qual o motivo que levou ao viajante (que subiu na árvore) descer?” no material final.

Questão 4: Qual a razão para o coração do personagem que ficou no chão estar batendo forte?

Gráfico 4 – Resultados obtidos na questão 4 na atividade diagnóstica inicial.

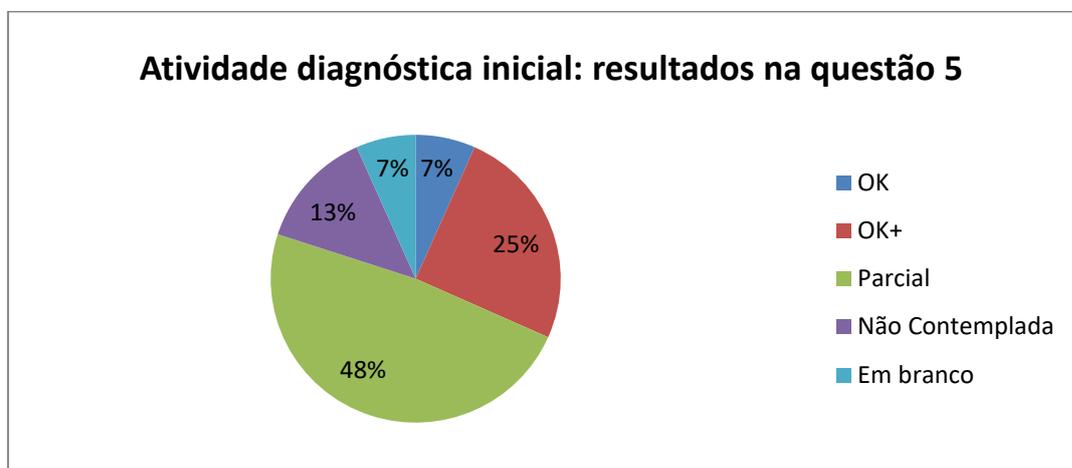


Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos o nível altíssimo de acerto na questão 4 (92% de respostas classificadas com os parâmetros “OK” e “OK+”), sendo 87% das respostas conferidas de forma autônoma pelos alunos, com paráfrase do texto, sendo, por isso, classificadas com o parâmetro “OK+”. Exemplos desse tipo de resposta podem ser observados em: “porque ele ficou com medo” e “porque ele achou que ia morrer”.

Questão 5: O que levou o viajante a correr logo para a árvore **sem avisar seu companheiro de viagem?**

Gráfico 5 – Resultados obtidos na questão 5 na atividade diagnóstica inicial.

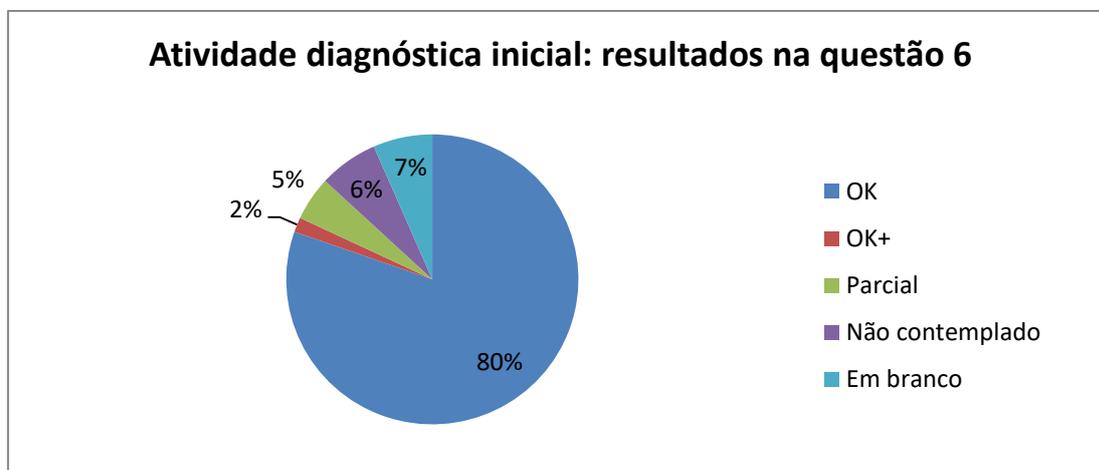


Fonte: Elaborado pela autora.

O nível de acerto pleno na questão 5 foi de 32% (somando-se as respostas classificadas com os parâmetros “OK” e “OK+”), enquanto as respostas que contemplavam apenas parcialmente o comando da questão totalizaram 48% das respostas obtidas. A dificuldade apresentada foi sobretudo em contemplar a parte da pergunta apresentada em negrito na questão. Os alunos deveriam explicar por que um dos viajantes correu **sem avisar ao amigo**, mas quase a metade deles descreveu apenas por que o viajante correu, sem contemplar o porquê de não avisar ao companheiro. Exemplos de respostas obtidas nessa questão e classificadas com o parâmetro “PARCIAL” são: “porque o urso estava perto”, “porque ele queria viver”.

Questão 6: O que o amigo que subiu na árvore poderia ter feito para ajudar o outro?

Gráfico 6 – Resultados obtidos na questão 6 na atividade diagnóstica inicial.

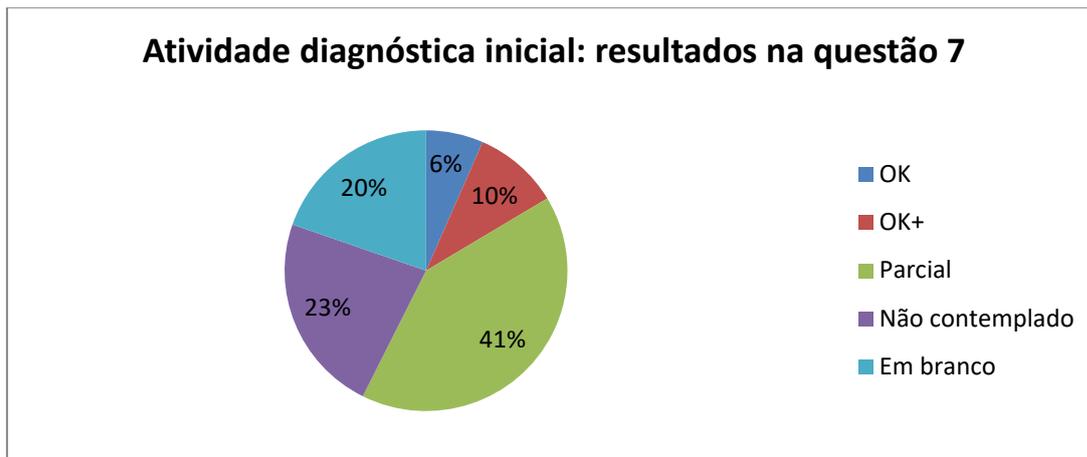


Fonte: Elaborado pela autora.

O nível de acerto na questão 6 foi muito elevado: 82% (somando-se as respostas classificadas com os parâmetros “OK” e “OK+”). Por ser uma pergunta de nível inferencial, não havia informação correspondente no texto para que a resposta fosse retirada diretamente, portanto o aluno teria que produzir uma inferência e registrá-la na resposta. As respostas foram pertinentes, porém não tão elaboradas, o que justifica a incidência de apenas 2% das respostas classificadas com o parâmetro “OK+”. Fica a ressalva, porém, de que a questão em si não pedia nenhuma forma de elaboração mais rebuscada, podendo tal elaboração ser feita espontaneamente pelo aluno. Exemplos de respostas classificadas, respectivamente, como “OK” e “OK+”, podem ser verificados respectivamente em: “avisar que tinha um urso vindo” e “ajudar o amigo a correr e subir na árvore junto com ele”.

Questão 7: O que levou o personagem que ficou no chão a “aceitar” que o urso sussurrou um segredo no ouvido dele e ainda dizer as falas do urso?

Gráfico 7 – Resultados obtidos na questão 7 na atividade diagnóstica inicial.



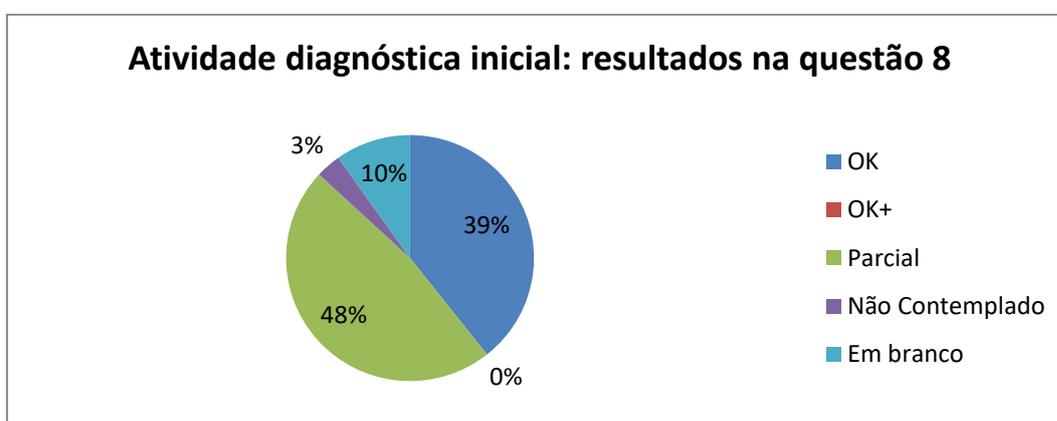
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que o entendimento da questão ficou muito comprometido, já que somente 16% das respostas (somando-se as respostas classificadas com os parâmetros “OK” e “OK+”) contemplavam o comando da questão. Já 20% das respostas estavam em branco, o que é um índice muito alto comparado com as porcentagens obtidas nas demais questões. As respostas classificadas segundo o parâmetro “PARCIAL” contemplaram a motivação do viajante estar com raiva, mas não estabelecia a relação entre a raiva e a atitude (do viajante que ficou em apuros) mentir que o urso falou com ele .

Exemplo de resposta Ok+: “O urso não sussurrou, o amigo disse isso na ironia”.
Exemplo de resposta PARCIAL: “porque o amigo deixou ele para morrer”;” porque ficou com raiva do amigo”.

Questão 8: Como ficou a amizade deles depois daquele incidente? Justifique.

Gráfico 8 – Resultados obtidos na questão 8 na atividade diagnóstica inicial.



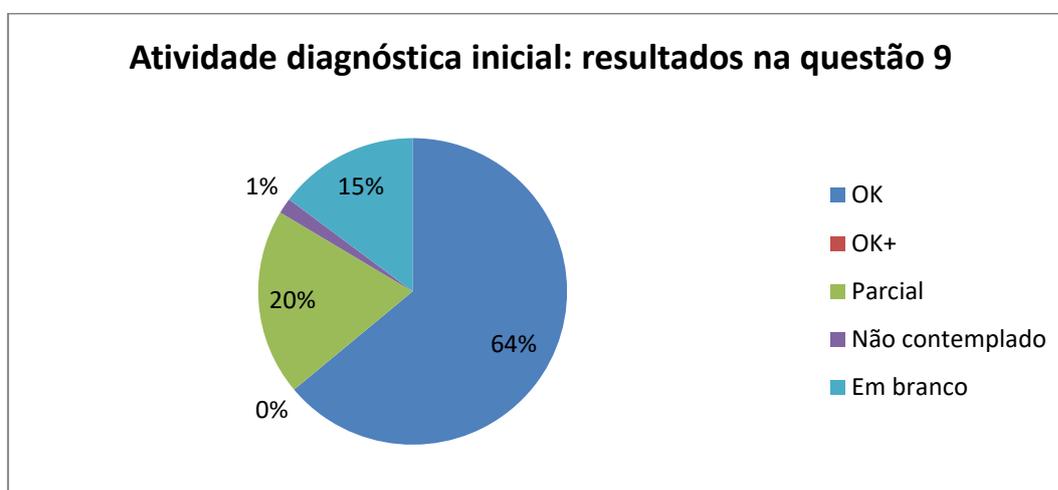
Fonte: Elaborado pela autora.

Como parcial foram consideradas as respostas que não apresentaram justificativas, que, como podemos observar, corresponderam a pouco menos da metade absoluta das respostas (48%). Ressalto que os alunos não têm o costume de justificar suas respostas e que, em sala de aula, o trabalho seguia com esse intuito.

Exemplo de respostas: (OK+) “Ficou meio acabada. Porque o amigo não ajudou a subir na árvore” e (PARCIAL) “ Eles pararam de se falar”

Questão 9: Como você descreveria a personalidade (jeito) de cada um dos amigos?

Gráfico 9 – Resultados obtidos na questão 9 na atividade diagnóstica inicial.



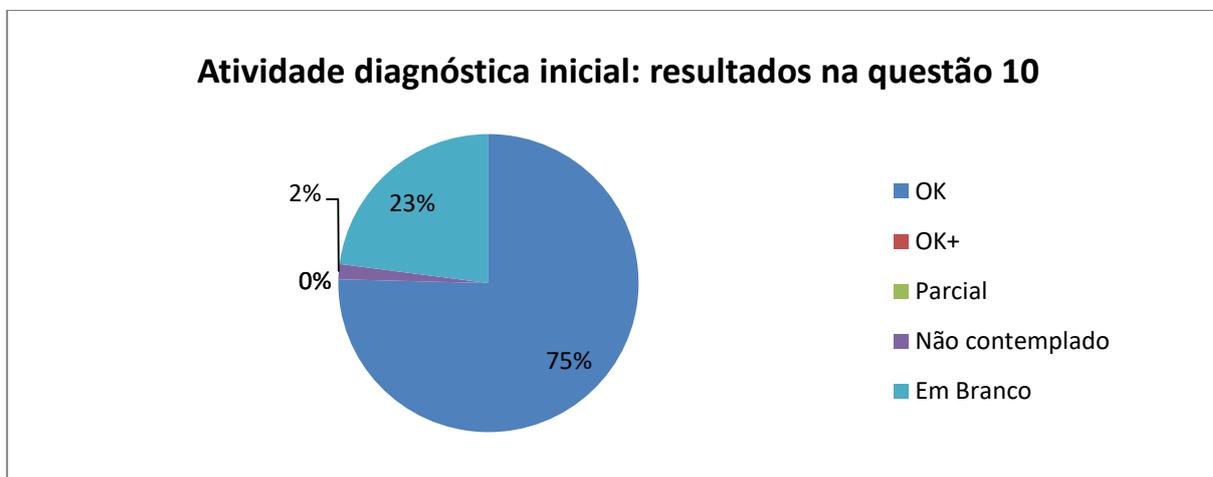
Fonte: Elaborado pela autora.

64% das respostas contemplaram a descrição dos dois personagens, mas de maneira sucinta, sem maiores explicações, como “ o que subiu na árvore era falso e o que ficou no chão era fiel” sendo consideradas por nosso parâmetro como OK. Não houve resposta mais elaborada, o que justifica a ausência desse dado no gráfico.

As respostas parciais (que correspondem a 20%) consideraram a personalidade, que teve por sinônimo “jeito” na elaboração da pergunta, como características físicas do personagem, exemplo: “um amigo era cordo (*sic*) e o outro magro”. Para que essa confusão não ocorresse, sugerimos como explicação de “personalidade” a expressão “a maneira de ser” em lugar da palavra jeito. Portanto, no material final, correspondente à unidade diagnóstica, a questão será assim redigida: “como você descreveria a personalidade (maneira de ser) de cada um dos amigos. .

Questão 10: Imagine você e um amigo em uma cena semelhante à vivida pelos personagens no início da história. O que você faria se fosse o primeiro a avistar o urso?

Gráfico 10 – Resultados obtidos na questão 10 na atividade diagnóstica inicial.



Fonte: Elaborado pela autora.

Obtivemos nesta questão 75% de respostas OK, porém este nível alto não corresponde verdadeiramente ao sucesso de compreensão da questão (e sua devida resposta). Exemplos de respostas obtidas: “ gritaria de medo e chamaria meu amigo e sairia correndo”, “eu ia me esconder”, “correr”; lembrando que todas as respostas foram classificadas como OK.

Foi percebido que a questão 10 foi mal formulada, de forma que ficou muito abrangente, o que impossibilitou, tal como está, de estabelecer um padrão de resposta adequado como as outras. Por esse motivo, e para que a finalidade “de propor uma alternativa para a resolução de um problema”, que é o objetivo final da questão, a questão será acrescida de “ e decidisse agir de modo diferente dele”, passando então a “Na mesma situação descrita no início da história, se você fosse o primeiro viajante a avistar o urso e decidisse agir de modo diferente dele, o que você faria?”

5.2 RELATO DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Etapa 1

A Etapa 1 foi aplicada na primeira aula que ocorreu em 22 de agosto de 2023 e contava com a narrativa de 8 situações sob a forma de pequenos textos descritos na sessão 4.2.1 desta dissertação. Nestes textos eram dadas pistas para que os alunos chegassem às respostas das perguntas feitas. A atividade preliminar, tal como disposta o passo I da seção

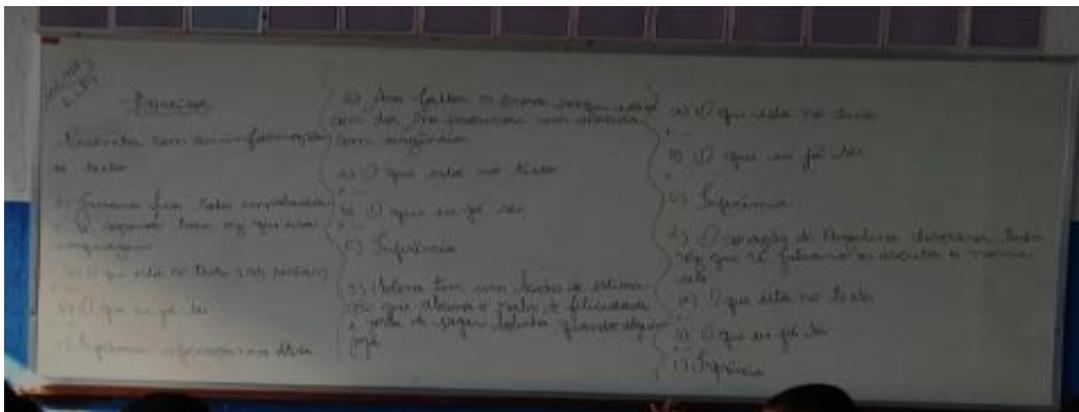
4.2.1 desta dissertação, foi feita em grupo. A professora percorria os grupos e escolhia aleatoriamente quatro das oito opções de textos disponíveis. Os grupos respondiam e anotavam as respostas que julgavam corretas. Quando mais de uma resposta era levantada pelo grupo, eu relia a situação de forma mais pausada e pedia para que eles avaliassem as respostas, verificando se cabiam nas pistas do texto. Tal estratégia surtiu efeito, posto que eles chegavam à conclusão de qual era a certa e descartava conscientemente a resposta inadequada. Foi interessante perceber que, mesmo os alunos que não leem ou têm muitas dificuldades com a leitura, conseguiram realizar essa atividade, e se empenharam junto ao grupo em realizá-la. É importante salientar que houve ligeira alteração na forma de realização da atividade preliminar, que seria ler os oito textos para todos os grupos e não quatro aleatoriamente. Essa adaptação foi feita devido a demanda de tempo exigida por cada grupo e a agitação que causava nos alunos dos outros grupos que não estavam sendo atendidos.

Após percorrer todos os grupos, todos os textos (os oito) foram lidos para toda a turma, os grupos que não responderam na primeira fase, responderam nesse momento e os representantes dos grupos solicitados diziam a resposta correta e como que chegaram a ela. Foi percebida por essa professora-pesquisadora que a dinâmica de ler metade dos textos individualmente para cada grupo (diferente da proposta inicial), gerou maior engajamento da turma para responderem aos textos que desconheciam. Esta dinâmica corresponde ao passo II da atividade preliminar (etapa 1), mas com ligeira modificação, já que inicialmente foi previsto que todos os grupos conheceriam todos os textos individualmente.

Finalizada a atividade preliminar, elucidei o todo o processo mental que eles fizeram para responder à atividade, nomeando-a como inferência, conforme previa o passo III descrito na etapa 1 e disposto na seção 4.2.1 desta dissertação. Coloquei essa descrição do processo no quadro para que eles tivessem-na no caderno. “Os passos de (IV) a (VII) previstos para essa aula não puderem ser realizadas no mesmo dia, posto que o tempo de aula havia se esgotado. Sendo assim, as atividades restantes ficaram para a próxima aula, o que fez com que eu alterasse o tempo estimado da etapa 1 de 2 tempos para 3 tempos de 50 minutos cada.

Na aula seguinte, relembrei verbalmente o que seria inferência, desenhei como o processo ocorre (etapa 1, passo IV) em seguida coloquei dois dos textos trabalhados no quadro, dividindo todo o processo em: 1) o que o texto me diz?; 2) o que eu já sei sobre isso? E 3) inferência gerada (informação nova gerada), conforme previsto no passo V da mesma etapa.

Figura 1: Foto do quadro gerado pela professora para registro no caderno na Aula 1.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Etapa 2

Em 29 de agosto de 2023, foi aplicada a segunda etapa. Iniciei lembrando o que é o processo de inferência em suas partes: 1) o que eu sei + 2) o que o texto me diz = 3) o que eu concluo (passo I) em seguida iniciei o passo II que consistia em contar as adivinhas apresentadas em 4.2.2, para os alunos decifrarem as charadas. Caso eles não conseguissem, eram dadas três opções (A, B e C), para que eles, por meio de eliminações, chegassem às respostas. As respostas eram dadas com os alunos levantando cartões coloridos, conforme previsto no passo II dessa aula: “A” foi impresso na cor azul, “B” na cor rosa e “C” na cor amarela. Quando os alunos não chegavam às respostas, ou tinham divergência quanto a elas, era explicado que, nesses casos, as inferências a serem produzidas para se chegar à resposta poderiam ser feitas por eliminação, avaliando-se se as opções de resposta apresentadas cabiam ou não para a adivinha em questão. Em outras palavras, os alunos eram estimulados a se fazerem as perguntas habituais – 1) o que o texto me diz?; 2) o que eu sei sobre isso? E 3) qual a inferência produzida? – considerando, no que diz respeito à pergunta (2), a palavra apresentada como alternativa de resposta nas opções A, B e C, para que, aos poucos, fossem sendo eliminadas as alternativas erradas e mantida a única correta.

Avalio que a atividade deu certo por ter promovido engajamento e porque os alunos gostaram das adivinhas. Porém, em relação à promoção do conhecimento acerca do processo cognitivo de inferência, que promove o desenvolvimento metacognitivo, ressalto que não foi tão eficiente quanto àquela propiciada pelas atividades da aula 1. Em função disso, optamos por retirar essa aula do produto final da unidade didática, apresentada no apêndice da nossa dissertação.

INTERCORRÊNCIA

A etapa 3 estava alicerçada na apresentação do curta “La lune”, da Pixar, de aproximadamente sete minutos, conforme previsto no passo II da etapa 3, descrito na seção 4.2.3 desta dissertação. A tentativa de exibição do filme foi feita em 03 de outubro de 2023, mas tal exibição não ocorreu por problemas estruturais da escola, impossibilitando a implementação da aula em questão. A professora-pesquisadora levou o material (inclusive um mini projetor) para passar o vídeo. Porém, mesmo com o aparato tecnológico pronto, a iluminação das salas impossibilitou que o vídeo fosse visto pelos alunos, já que a resolução do projetor era baixa.

Após essa tentativa, a direção da escola sugeriu o uso da única TV da escola, mas verificaram que ela encontrava-se inativada por problemas técnicos.

Em 7 de novembro de 2023, a direção me sugeriu aplicar essa atividade na sala de atendimento especializado, porém a sala é muito pequena, já que os atendimentos são individualizados, comportando o máximo de 4 alunos por vez. Para a exibição do vídeo nessa sala, seria necessário dividir a turma em grupos de 15 alunos e eles ficariam sentados ao chão, de forma bem apertada. Desse modo, optei por não aplicar essa atividade, já que seria inviável dar três aulas por turma (em média, as turmas têm entre 40 e 45 alunos) e sem apoio de alguém para ficar com a parte da turma que não estaria na atividade.

Embora não tenha conseguido aplicar a etapa 3, considero-a importante e lúdica, por isso, consta no material final da unidade didática.

Figura 1: Foto da tentativa de exibição do filme “La lune”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Etapa 3

Em aguardo para uma solução que viabilizasse a realização da atividade que envolvia o vídeo, a ordem das atividades foi alterada, para que tivéssemos seguimento na aplicação da unidade didática desenvolvida. Avaliamos que essa alteração não trouxe prejuízo para o aprendizado dos alunos.

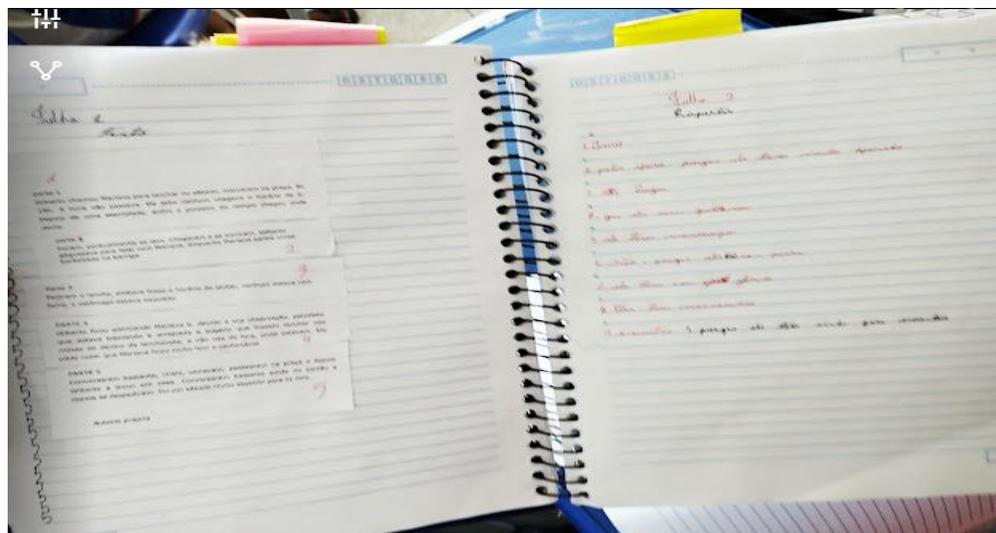
A atividade da aula consistiu na implementação da etapa 4, descrita na seção 4.2.4 do capítulo anterior, e ocorreu em 17 de outubro de 2023. Conforme previsto para a aula, a apresentação do texto 1 deu-se de forma particionada e, conforme as partes eram apresentadas, exibiam-se as perguntas de nível 3 de leitura elaboradas sobre a parte em questão, para que, progressivamente, os alunos tivessem acesso ao todo do texto.

Os trechos eram entregues, parte por parte, e os alunos colavam-nos em uma folha do caderno. A professora lia com eles a parte a ser trabalhada e, em seguida, fazia as perguntas relativas ao trecho lido de forma exclusivamente oral. Aos alunos coube registrar suas respostas de forma escrita no caderno. Foi permitido que os alunos tirassem dúvidas ou validassem suas respostas com os colegas próximos.

Ao final da atividade, a professora-pesquisadora corrigiu as questões no quadro, discutindo as respostas obtidas por eles, e enfatizando que, muitas vezes, não havia uma resposta correta, mas respostas possíveis, compatíveis com o texto. Outras vezes, era feita a adequação de alguma resposta, com a ajuda dos próprios colegas. Após chegarmos às respostas, foi perguntado (de maneira invertida da habitual): 1) qual a inferência obtida?, 2) o que estava no texto? E 3) o que eu já sabia?

A proposta inicial era fazer essas três perguntas que contribuem com o desenvolvimento metalinguístico após cada uma das perguntas, mas foi observado que, dessa maneira, a tarefa ficava cansativa para os alunos e, conseqüentemente, eles perdiam o interesse na atividade. Em função disso, a professora-pesquisadora optou por fazer esse processo somente em algumas perguntas, e não em todas, gerando maior engajamento novamente na atividade.

Figura 3 – Foto do caderno de um aluno com os trechos do texto 1 já colados e o registro das respostas elaboradas.



Etapa 4

Na programação da unidade didática, contaram-se as atividades da etapa 4 como aula única, aplicadas em dois tempos de 50 minutos, porém não foi possível a realização dessa forma. Fazer a atividade de perguntas e respostas e discuti-las em grupo, ponto a ponto, levou bastante tempo, ocupando os dois tempos de 50 minutos.

Na concepção da unidade didática, programaram-se como parte da etapa 4 tanto a atividade com o texto 1 – apresentado pouco a pouco, de maneira fracionada, tal como foi descrita a aplicação – quanto a atividade com o texto 2 – apresentado na íntegra e seguido das questões de leitura, tal como descrito na seção 4.2.4 do capítulo anterior. Contudo, não foi possível a implementação da etapa 4 com essas duas atividades em um único encontro de dois tempos de 50 minutos, uma vez que somente a execução da atividade com o texto 1, com a discussão das respostas coletivamente, ponto a ponto, consumiu dois tempos de aula. Sendo assim, a atividade com o texto 2 foi realizada em duas outras aulas, ocupando metade de um tempo de 50 minutos em cada dia, ocorridas nos dias 19 e 24 de outubro de 2023, como descrito no parágrafo a seguir.

O texto 2, por ser curto, não foi particionado. Os alunos receberam-no todo de uma única vez, com as perguntas logo abaixo. A professora leu o texto duas vezes junto com eles, em seguida leu cada pergunta e, após isso, solicitou aos alunos que respondessem de forma escrita e entregassem a folha de respostas à professora. Essa atividade durou 30 minutos.

Finalizada a atividade, a professora-pesquisadora recolheu as folhas, corrigiu-as e, na aula seguinte, devolveu-as, fazendo também a correção comentada, pedindo para que alguns alunos lessem as suas respostas. Ao mesmo tempo, foi solicitado aos alunos, de forma exclusivamente oral, que respondessem às perguntas que contribuem para o desenvolvimento metacognitivo acerca de inferência: 1) o que está no texto? e 2) o que eu sei? Essa parte da atividade durou cerca de 25 minutos.

A Etapa 4, na versão final da unidade didática apresentada no apêndice desta dissertação, é apresentada de maneira desmembrada compondo, então, a etapa 4A, que necessita de dois tempos de 50 minutos e a etapa 4B, com a necessidade de um tempo de 50 minutos.

Etapa 5

A atividade proposta para a etapa 5, descrita na seção 4.2.5 do capítulo anterior, foi reproduzida e entregue aos alunos. Inicialmente, foram dadas algumas instruções e esclarecimentos considerados importantes: foi pedido que eles respondessem às questões propostas com o mínimo de mediação possível, para estimular a autonomia. Também foi dito a eles que se tratava de perguntas de nível inferencial, cujas respostas dependeriam da integração entre as informações do texto e os seus conhecimentos prévios; portanto, não havia uma resposta certa, mas sim as respostas possíveis, de acordo com o contexto. O material cujo texto já se apresentava fracionado, com cada parte seguida de suas respectivas perguntas, foi lido conforme se apresentava, ou seja, liam-se o trecho e, em seguida, as perguntas correspondentes em conjunto com a professora uma vez. Após a leitura de cada parte, era dado um tempo de cerca de 10 minutos para que os alunos respondessem as perguntas referentes àquele trecho do texto lido, e isso se repetiu sucessivamente até o final do material.

A atividade foi feita e entregue pelos alunos. Durante a correção, percebi que os alunos não perceberam a ironia presente no texto, resultante do fato de o narrador da história ter mentido sobre ter assassinado o assaltante de sua casa, para que, assim, pudesse prontamente ser abordado por policiais, apesar de ter sido anteriormente informado sobre a indisponibilidade da polícia para ir até a sua residência. Identifiquei que os alunos leram o trecho acerca desse suposto assassinato de forma literal, o que comprometeu bastante as respostas da questão 6 em diante. Percebendo esse quadro, devolvi as atividades, reli o texto, expliquei a ironia e pedi para os alunos refazerem as questões. O resultado foi muito melhor,

inclusive na redação das respostas. A atividade foi aplicada em 23 de novembro de 2023 e reaplicada no dia 28 do mesmo mês. Na entrega da atividade corrigida, foram feitos comentários em conjunto sobre as respostas dadas e também ressaltados os passos da inferência que os fizeram chegar às respostas: “o que está no texto?” e “o que está em mim?”. Sobre a não percepção da ironia do texto, discutimos sobre a pertinência na seleção da crônica em questão para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental. Em outras palavras, nos questionamos se a escolha do texto foi adequada para aquele público ou se ele seria mais indicado para alunos de anos escolares mais avançados.

5.3 RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA FINAL

Em 05 de dezembro de 2023, findada a unidade didática planejada, foi reaplicada a atividade diagnóstica. Foi lembrado aos alunos da primeira aplicação daquela atividade e informado que os resultados das duas aplicações seriam comparados. Nesse momento, foi reiterado que aquele conjunto de aulas, incluindo a atividade diagnóstica, compunha uma pesquisa e foi ressaltado o caráter voluntário da participação na atividade proposta. Ao todo, 63 atividades diagnósticas foram entregues nesse momento final, sendo 57 dessas consideradas válidas. Foram desconsideradas 6 atividades por serem de alunos não alfabetizados.

É importante ressaltar que as condições e forma de aplicação foram as mesmas nos momentos inicial e final. Em outras palavras, mesmo tendo-se concluído previamente que algumas modificações em determinadas perguntas seriam necessárias para melhor alcançar o objetivo final desta dissertação, tais alterações não foram implementadas na reaplicação da atividade diagnóstica para que se mantivesse a igualdade de aplicação das duas fases da pesquisa, sendo contempladas somente no produto final do material didático desenvolvido nesta pesquisa, apresentada no apêndice desta dissertação.

Tendo já apresentado e explicado os parâmetros de análise das respostas obtidas no início da seção 5.1 deste capítulo, expõe-se, no quadro 3 abaixo, a sistematização dos resultados obtidos em cada questão da atividade diagnóstica final nas 57 diagnoses incluídas na análise nessa fase.

Quadro 3 – Resultados obtidos em cada questão na aplicação da atividade diagnóstica final.

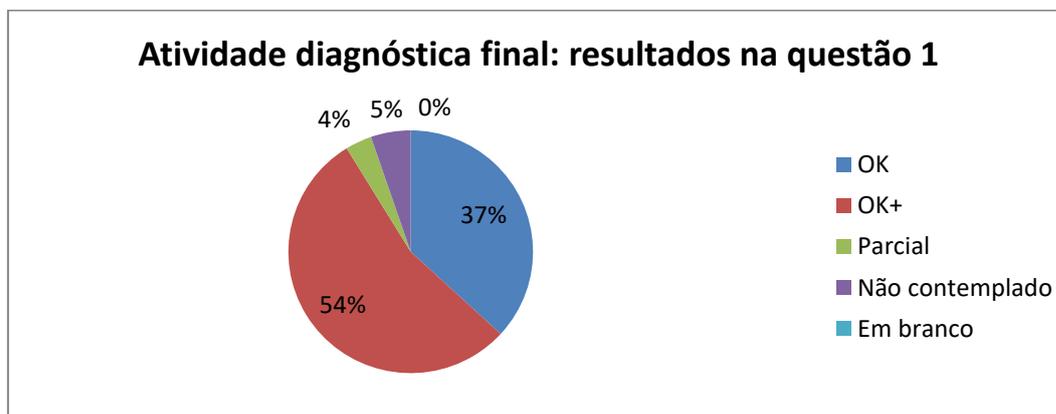
QUESTÕES	RESULTADO DAS RESPOSTAS (57 respostas válidas*)				
	OK	OK+	PARCIAL	NÃO CONTEMPLADO	EM BRANCO
1	21	31	2	3	0
2	2	17	27	10	1
3	2	27	11	17	0
4	4	40	7	4	2
5	3	26	22	4	2
6	52	3	1	0	1
7	1	17	24	13	2
8	31	1	19	2	4
9	31	5	12	3	6
10	48	5	0	2	2
570 Respostas	195 (34,2%)	172 (30,2%)	125 (21,9%)	58 (10,2%)	20 (3,5%)

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, as perguntas da atividade diagnóstica são rerepresentadas seguidas dos resultados obtidos em sua aplicação final.

Questão 1: Por que o urso não atacou o homem deitado no chão e foi embora?

Gráfico 11 – Resultados obtidos na questão 1 na atividade diagnóstica final.

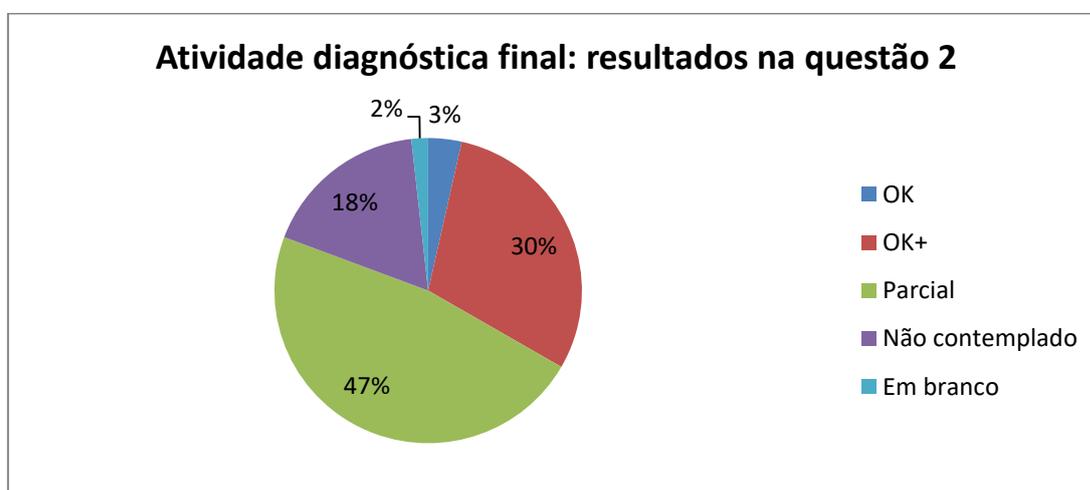


Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se, nas respostas à primeira pergunta, uma alta porcentagem de acerto (91%, somando-se as respostas classificadas com os parâmetros “OK” e “OK+”). As respostas autônomas superaram a metade absoluta (54% de respostas classificadas assim) e a própria elaboração das respostas também melhorou, como pode se verificar nos exemplos “porque acreditou/fingiu que estava morto” e “se fingiu de morto porque ursos não atacam cadáveres”.

Questão 2: O que **possibilitou** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?

Gráfico 12 – Resultados obtidos na questão 2 na atividade diagnóstica final.

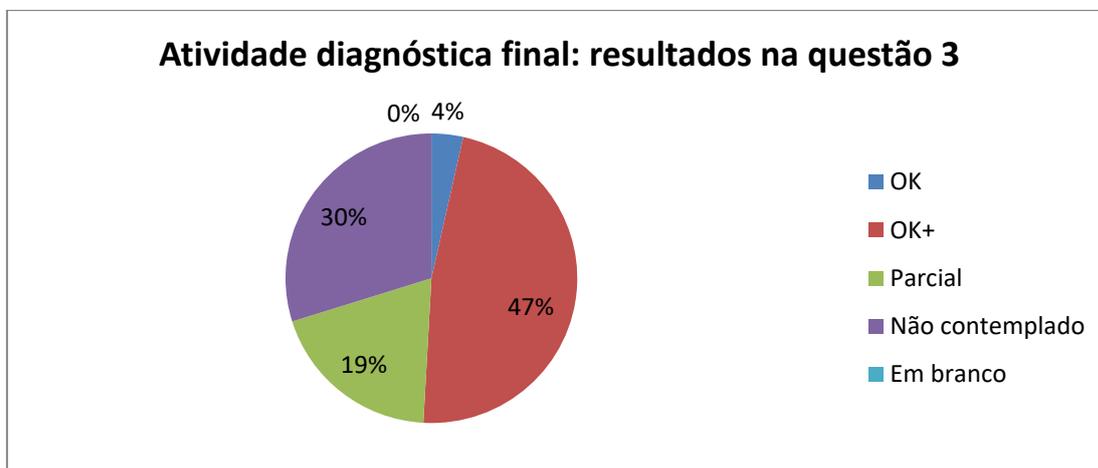


Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalta-se que 33% das respostas atendiam ao comando da questão (somando-se aquelas enquadradas sob os parâmetros “OK” e “OK+”) e a porcentagem de respostas que contemplavam parcialmente o comando, 47%, continuou alta, comparando-se ao resultado obtido nas respostas também avaliadas com o parâmetro “PARCIAL” nessa questão na aplicação inicial, que havia sido 51%. Logo, notamos que o entendimento da questão continuou prejudicado, o que corroborou a proposta de alteração da redação dessa pergunta comentada anteriormente no relato acerca dessa questão na seção 5.1 deste capítulo, como em: “O que **possibilitou fisicamente** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?”. Exemplos de respostas que atendiam apenas parcialmente o comando dessa questão obtidas na diagnose final podem ser verificados em: “por que (*sic*) ele estava com medo” e “porque ele viu o urso primeiro”.

Questão 3: O que fez o viajante que conseguiu subir na árvore descer depois?

Gráfico 13 – Resultados obtidos na questão 3 na atividade diagnóstica final.

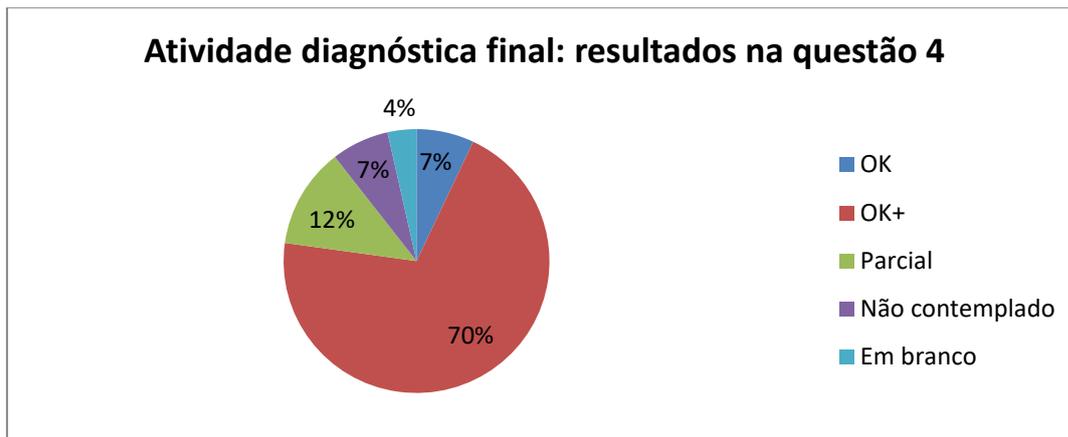


Fonte: Elaborado pela autora.

Observou-se um índice de respostas que correspondiam ao comando de 51% (somando-se as avaliadas enquanto “OK” e “OK+”). Porém, 30% das respostas não contemplavam o comando da questão. Muitos alunos relacionaram a descida do viajante da árvore a algum susto do urso, o que não se sustenta nas informações apresentadas no texto. Um exemplo de resposta desse tipo pode ser observado em “porque ele ficou com medo” e um exemplo de resposta avaliada como “OK+”, o que corresponde à maior quantidade de respostas obtidas nessa questão, pode ser verificada em “por que (*sic*) o urso não estava mais lá”.

Questão 4: Qual a razão para o coração do personagem que ficou no chão estar batendo forte?

Gráfico 14 – Resultados obtidos na questão 4 na atividade diagnóstica final.



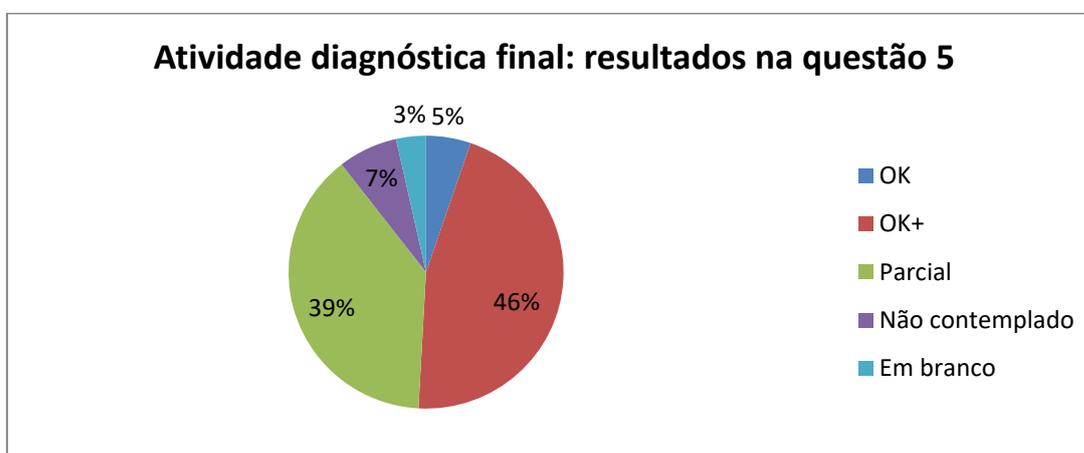
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta questão, foi percebido que os alunos se sentiram confiantes para responder, já que a inferência é feita de forma bem espontânea.

A questão obteve 77% de acerto, sendo 70% das respostas dadas de maneira autônoma, ou seja, com os alunos utilizando-se de paráfrases do texto para fornecer a resposta e não de cópias de um trecho do texto para fazê-lo. Entendemos que esse desempenho foi muito satisfatório, especialmente considerando-se que 70% dos alunos utilizaram seus conhecimentos de mundo para dar a resposta. Nessa aplicação, embora as respostas fossem simples, como já dito, elas foram melhor escritas, como em “por causa do medo e do nervoso” e “desespero e medo do urso”.

Questão 5: O que levou o viajante a correr logo para a árvore **sem avisar seu companheiro de viagem?**

Gráfico 15 – Resultados obtidos na questão 5 na atividade diagnóstica final.

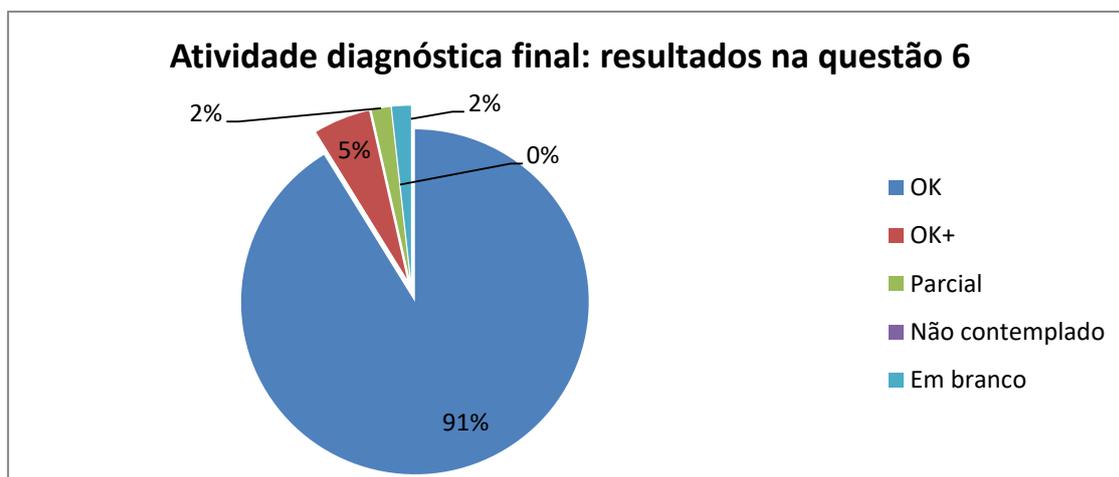


Fonte: Elaborado pela autora.

Embora se tenha alcançado 51% de acerto, a porcentagem de resposta parcial foi muito alta (39%). Muitos alunos não relacionaram a sua resposta acerca da motivação do viajante para correr rapidamente para a árvore com a falta de aviso ao companheiro, como verificamos em “de tanto medo que ele estava” e “para se proteger”. Para que essa tendência em não se fazer a relação entre a pressa em se proteger e a negligência ao avisar o amigo sobre o urso diminua, o professor pode chamar a atenção para as ações de correr e não avisar o companheiro destacadas na pergunta, como foi corretamente identificado por um aluno que registrou o seguinte em sua resposta: “porque ele é um homem egoísta e estava com medo (*sic*)”.

Questão 6: O que o amigo que subiu na árvore poderia ter feito para ajudar o outro?

Gráfico 16 – Resultados obtidos na questão 6 na atividade diagnóstica final.

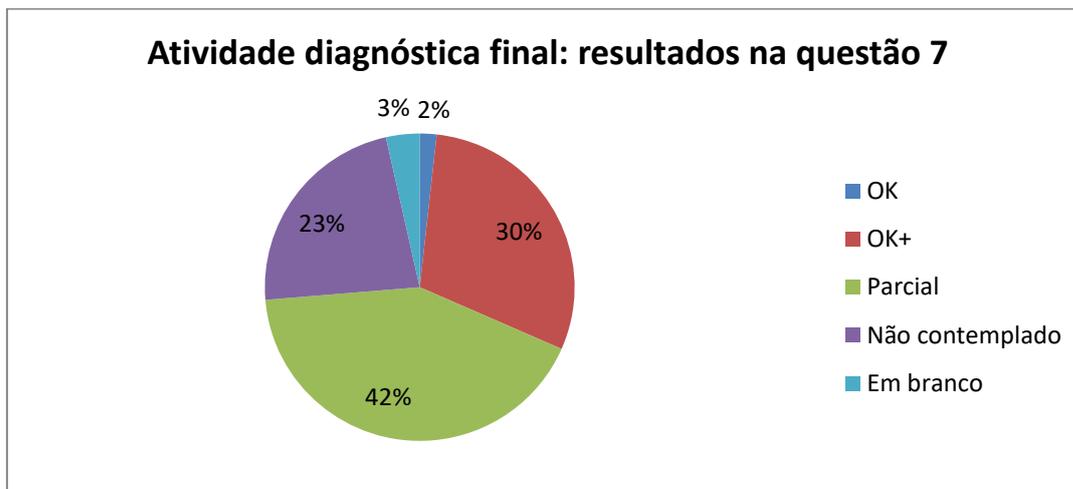


Fonte: Elaborado pela autora.

A questão é de natureza inferencial e ativa diretamente o conhecimento de mundo do aluno. Nessa questão, chegou-se a 96% de acerto e nenhuma das respostas dadas deixou de contemplar o comando da questão, o que pode ser interpretado como a familiaridade que questões desse tipo adquiriram junto aos alunos após a unidade didática. Exemplos de respostas obtidas foram: “puxar o amigo ou avisar” e “puxar o amigo junto com ele”.

Questão: 7: O que levou o personagem que ficou no chão a “aceitar” que o urso sussurrou um segredo no ouvido dele e ainda dizer as falas do urso?

Gráfico 17 – Resultados obtidos na questão 7 na atividade diagnóstica final.



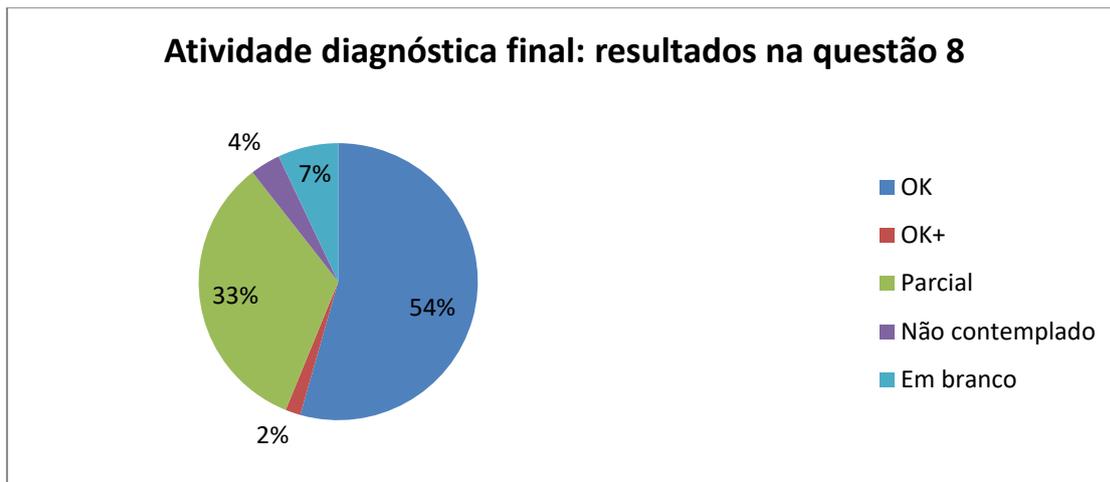
Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas classificadas com o parâmetro “PARCIAL” nessa questão somaram o índice mais elevado de respostas obtidas (42%). Temos como exemplos de respostas avaliadas dessa maneira as seguintes: “porque ele estava com raiva” e “porque o amigo não ajudou ele”. As respostas adequadas totalizaram 32% (respostas avaliadas com os parâmetros “OK” e “OK+”), exemplificadas com: “por que ficou no chão e percebeu que não tinha amigo” (OK+). As respostas que não contemplavam o comando da questão (23%) ocorreram em sua maioria por os alunos não terem entendido a ironia da mensagem supostamente passada pelo urso, como pode-se ver em: “porque o urso falou isso”.

Esta questão precisou de mais explicações para ser entendida. Por ter acontecido um quadro semelhante na primeira aplicação, sugerimos a mudança na formulação da pergunta para: “Sabemos que o urso não estava cochichando no ouvido do viajante que ficou no chão. No entanto, ele confirmou e ainda disse o tal cochicho. Por que o personagem fez isso?”

Questão 8: Como ficou a amizade deles depois daquele incidente? Justifique.

Gráfico 18 – Resultados obtidos na questão 8 na atividade diagnóstica final.



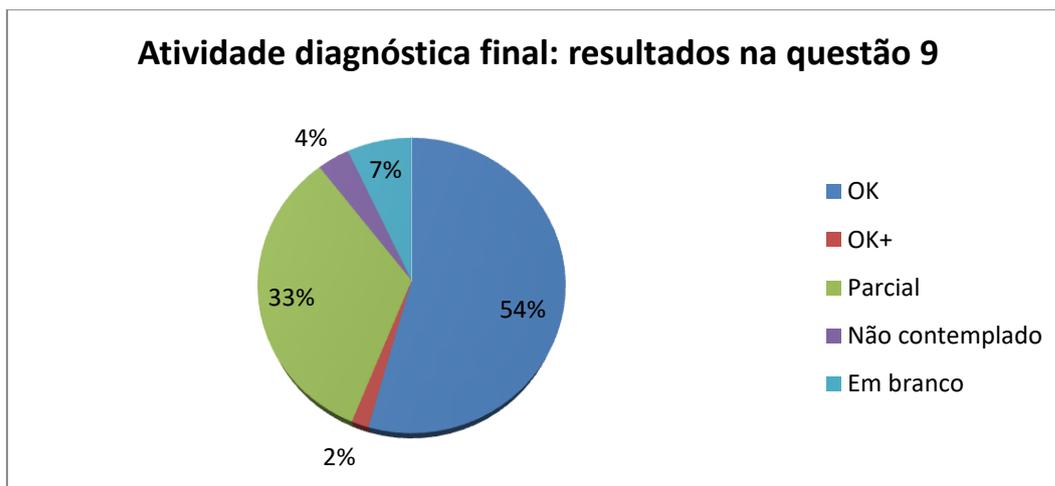
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, nesta questão, que houve um bom entendimento do que era esperado (respostas avaliadas com os parâmetros “OK” e “OK+” somando 56% das respostas obtidas) tendo como exemplo a resposta: “pararão (*sic*) de se falar por que (*sic*) o outro viajante não era de confiança”. Além disso, 33% dos alunos responderam de forma parcial. O entrave da questão, que fez com que muitas respostas fossem avaliadas com o parâmetro “PARCIAL”, deu-se por conta da necessidade de justificativa, não exatamente por os alunos não identificarem uma razão para a resposta que estavam apresentando acerca do desfecho da amizade dos viajantes, mas por oferecerem maior resistência em fornecê-la, vide essas respostas obtidas: “acabou a amizade dos dois” e “pararam de se falar”.

Essas questões que necessitam de uma explicação do porquê da resposta fornecida visam exatamente estimular os estudantes a justificarem suas respostas. Em comparação com a diagnose inicial, é percebido que o índice de respostas justificadas aumentou consideravelmente e somou 56%, o que antes era de 39%.

Questão 9: Como você descreveria a personalidade (jeito) de cada um dos amigos?

Gráfico 19 – Resultados obtidos na questão 9 na atividade diagnóstica final.

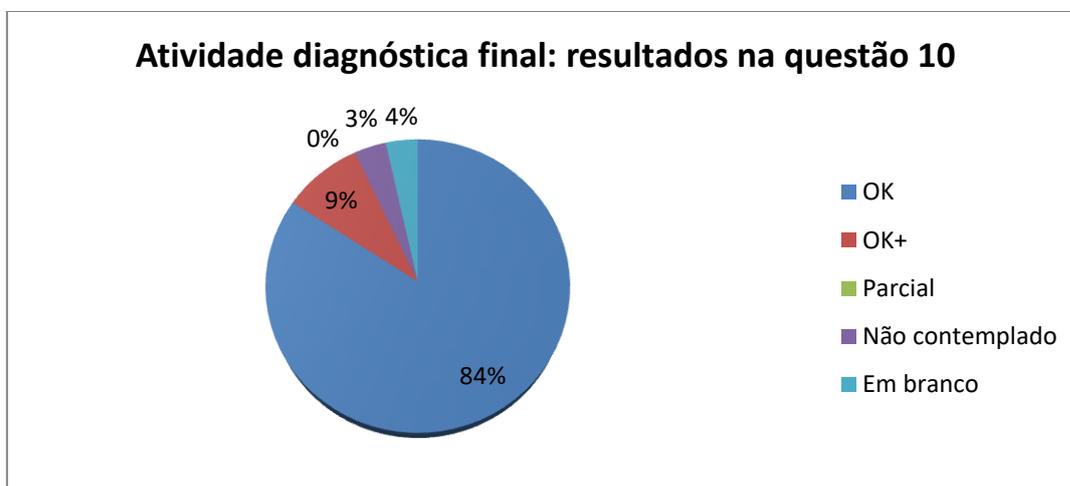


Fonte: Elaborado pela autora.

O percentual de respostas que indicavam o entendimento de “jeito” enquanto um traço de personalidade declinou (de 64% na aplicação inicial para 56% na aplicação final). Não encontramos justificativa que motive a queda de 8 pontos percentuais. O percentual de respostas em branco diminuiu de 15% na aplicação inicial para 7% na aplicação final, o que avaliamos como um ponto positivo na reaplicação da atividade diagnóstica. Exemplos de respostas avaliadas como “OK” e “PARCIAL”, respectivamente, podem ser observados em “o que subiu na árvore só pensa nelee “traído (*sic*) o que tava (*sic*) na árvore”.

Questão 10: Imagine você e um amigo em uma cena semelhante à vivida pelos personagens no início da história. O que você faria se fosse o primeiro a avistar o urso?

Gráfico 20 – Resultados obtidos na questão 10 na atividade diagnóstica final.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos entenderam bem a questão, e alguns ousaram nas respostas, como “chamaria a tia Renata para mim (*sic*) salvar”, ou ainda redimiram o viajante que subiu na árvore, assumindo que fariam o mesmo que ele, como pode ser observado em “eu ia correr e subir na árvore também”. Devido a uma incidência considerável de variações dessa última resposta exemplificada, foram debatidas críticas à atitude do viajante que subiu na árvore sem avisar ao companheiro do perigo e a repetição da ação criticada quando se tratava deles próprios diante daquela situação.

O índice de 93%, extremamente satisfatório para qualquer atividade, não se revelou verdadeiro ao considerarmos a intenção da elaboração da questão, que seria “desenvolvimento de uma alternativa para um problema complexo da história”. Portanto, para atingir o objetivo, é necessária a modificação da questão para que tenhamos uma resposta mais específica, como já mencionado anteriormente: “Na mesma situação descrita no início da história, se você fosse o primeiro viajante a avistar o urso e **decidiu agir e modo diferente do dele**, o que você faria?”

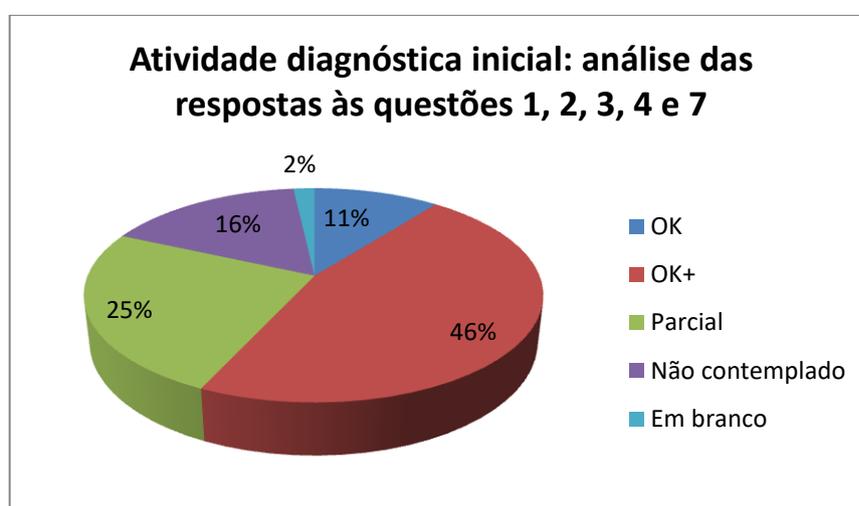
5.4 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS

Neste ponto, reiteramos que a comparação dos desempenhos dos alunos nas atividades diagnósticas inicial e final não visava mensurar a evolução objetiva dos alunos quanto à atividade de leitura, uma vez que acreditamos que, independentemente dos resultados dessa comparação, o trabalho de desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de inferências promovido pela unidade didática desenvolvida constitui um diferencial importante nas práticas didáticas rotineiras supostamente voltadas para o ensino de leitura adotadas nas aulas de Língua Portuguesa ou de Incentivo à Leitura e Produção Textual (ILPT). Nosso objetivo ao fazer o confronto entre os resultados obtidos pelos alunos antes e após a implementação da unidade didática era apenas, portanto, demonstrar a potência dos alunos e verificar possíveis pontos de melhoria nos materiais didáticos desenvolvidos durante esta pesquisa.

A análise comparativa dos resultados inicial e final é feita a seguir de maneira global, agrupando-se diferentes perguntas da atividade diagnóstica de acordo com o estilo das questões (de “natureza mais objetiva” e de “natureza mais inferencial”). Os quantitativos a serem comparados foram retirados dos quadros 2 e 3 já apresentados nas seções 5.1 e 5.3 deste capítulo. Reforçando que as questões de “natureza mais objetiva” são especialmente aquelas voltadas para a avaliação do nível 2 de leitura e duas questões relacionadas ao nível 3

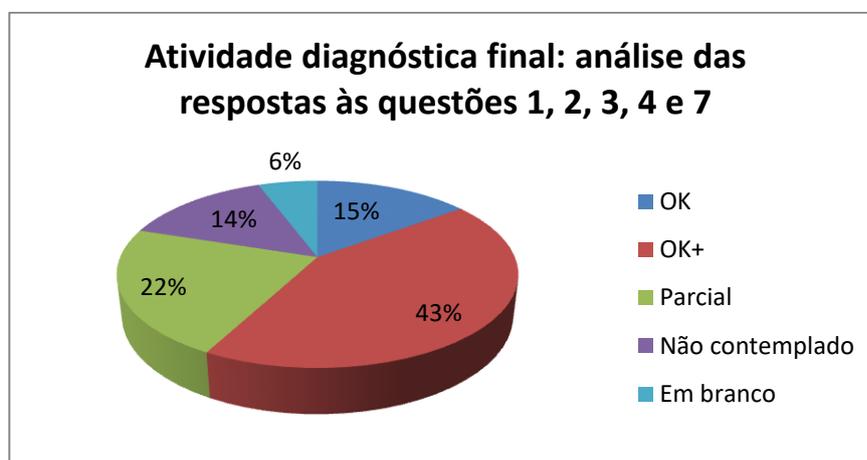
e leitura, a saber: perguntas 1, 2, 3, 4 e 7. Denominamos dessa forma por termos identificado posteriormente que a resposta poderia ser retirada de modo integral diretamente do próprio texto, mas também sendo possível a inferência das respostas pelos alunos para se produzir respostas com paráfrases do texto. Já as questões de “natureza mais inferencial” são aquelas voltadas para a avaliação do nível 3 de leitura, aquele que constituía o foco da unidade didática e desta dissertação como um todo, a saber: perguntas 5, 6, 8, 9 e 10. Enquadramos essas questões dessa forma porque as respostas não podem ser extraídas diretamente do texto, sendo necessário o aluno acionar o seu conhecimento de mundo para inferenciar a resposta.

Gráfico 21 – Resultados obtidos nas questões de “natureza mais objetiva” na atividade diagnóstica inicial.



Fonte: Elaborado pela autora.

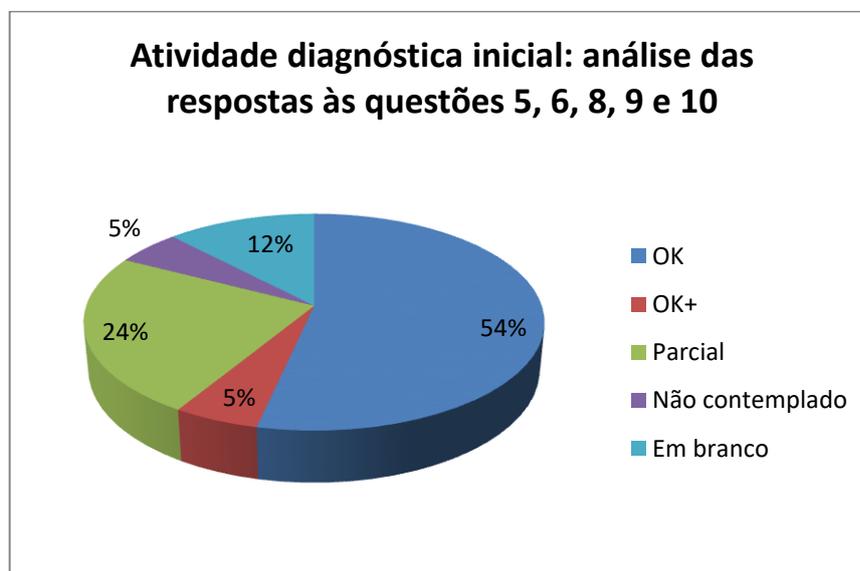
Gráfico 22 – Resultados obtidos nas questões de “natureza mais objetiva” na atividade diagnóstica final



Fonte: Elaborado pela autora.

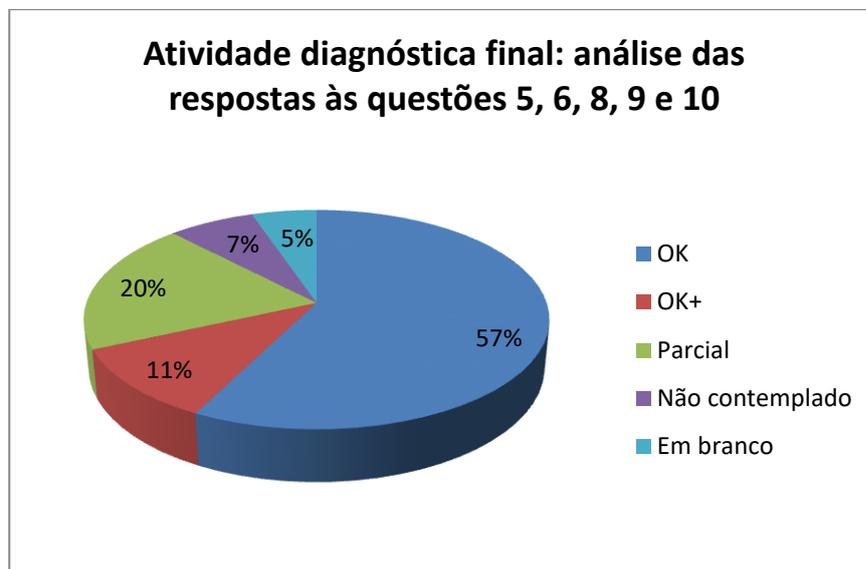
Comparando-se os gráficos 21 e 22, percebemos pouca mudança percentual nos resultados obtidos. O nível de acerto, somando-se as respostas analisadas com o parâmetro “OK” e “OK+”, foi, na aplicação da atividade diagnóstica final, para 58%, aumentando apenas 1% do resultado obtido na aplicação anterior dessa atividade. Levando-se em conta que o grupo de questões contempladas nos gráficos 21 e 22, as chamadas “questões de natureza mais objetiva”, não era o foco da unidade didática – voltada para o desenvolvimento metalinguístico do nível 3 de leitura – desenvolvida e utilizada com os alunos entre as duas aplicações da atividade diagnóstica, acreditamos que a quase manutenção do índice de acertos nessas questões não indique um problema na unidade didática desenvolvida e sim que, possivelmente, essas questões deveriam reforçar nos seus enunciados a importância de se utilizar palavras diferentes do vocabulário presente no texto e/ou serem formuladas de modo a promover uma maior integração entre conhecimento prévio e informações textuais para que as inferências pudessem ser devidamente produzidas pelos alunos e registradas em suas respostas.

Gráfico 23 – Resultados obtidos nas questões de “natureza mais inferencial” na atividade diagnóstica inicial.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 24 – Resultados obtidos nas questões de “natureza mais inferencial” na atividade diagnóstica final.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas questões de “natureza mais inferencial”, que são aquelas que avaliam o nível 3 de leitura – foco desta pesquisa – e cuja formulação não permitia a extração de respostas diretamente do texto, podemos verificar mais claramente a evolução dos alunos na elaboração de suas respostas. Comparando-se os gráficos 23 e 24 apresentados, constatamos que o nível de acerto na aplicação da atividade diagnóstica inicial, que havia sido de 59%, aumentou para 68% na aplicação final dessa atividade. Além disso, percebemos uma melhor redação nas respostas dadas pelos alunos. Por fim, o percentual somado de respostas que não contemplavam o comando da questão e deixadas em branco também diminuiu: enquanto esse percentual somava 17% na aplicação inicial, passou a somar 12% na aplicação final.

Levando em conta que esta pesquisa visava aumentar a autonomia dos alunos no fornecimento de respostas às questões de nível 3 de leitura, tornando-os mais seguros e autônomos no estabelecimento de suas inferências, podemos afirmar que todo o trabalho surtiu efeito positivo. Atribuímos tal efeito ao trabalho de desenvolvimento metacognitivo promovido pela construção de uma unidade didática voltada para o processo de estabelecimento de inferências mediante textos orais e escritos, verbais e não verbais. O trabalho com textos orais alcançou não só os alunos efetivamente alfabetizados como também aqueles que, embora já integrassem o sexto ano do Ensino Fundamental, ainda não tinham concluído seu processo de alfabetização.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa avaliou as contribuições de uma unidade didática voltada para o desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferências na leitura. O estudo se deu nas aulas de aulas de Incentivo à Leitura e Produção Textual (ILPT) de turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Iguaçu e teve como baliza para o desenvolvimento da unidade didática a aplicação de uma atividade diagnóstica inicial com uma fábula seguida de dez questões de leitura. A mesma atividade diagnóstica foi reaplicada ao final do conjunto de aulas que compuseram a unidade didática. A fim de contribuir com o aprimoramento dos materiais didáticos desenvolvidos para esta pesquisa, foi feito um relato das aulas da professora-pesquisadora durante a implementação da unidade didática e foram confrontados os resultados obtidos nas aplicações inicial e final da atividade diagnóstica.

A atividade diagnóstica foi elaborada com base nos estudos de Applegate, Quinn e Applegate (2002), no qual se consideram quatro níveis de leitura que podem ser acessados por meio de diferentes tipos de perguntas de interpretação de texto. A atividade é composta de questões dos níveis 2 e 3 de leitura, sendo a maior parte das perguntas voltadas para o nível 3 de leitura, chamado de “alto nível inferencial”, uma vez que questões desse nível possibilitam o estabelecimento de inferência, que é o foco deste estudo e é entendida aqui como um processo mental de integração entre informações do texto e informações prévias do leitor para produção de significados novos. Aplicada a atividade, foi elaborada, de acordo com seu resultado inicial, uma unidade didática que tinha por objetivo tornar os alunos cientes do seu processo mental ao fazer a inferência, procurando torná-los dessa forma mais autônomos em suas respostas e promovendo o desenvolvimento metacognitivo que se pretendia com este estudo.

Como já explicitado, as atividades aqui propostas têm foco nos níveis de leitura, em especial o nível 3, no entanto reconhecemos e ressaltamos a importância de questões que explorem a análise literária, que foquem no uso criativo da linguagem e na estrutura interna e externa dos textos, o que intencionalmente não fizemos aqui, por questão de objetividade do material. Porém destacamos que o uso da unidade didática aqui desenvolvida pode e deve ser enriquecida por questões que explorem todas as dimensões estéticas dos textos explorados nessa unidade.

A unidade didática elaborada teve sua versão final composta por 5 etapas em que se pretendia abordar a inferência produzida quando ouvimos ou lemos um texto, seja ele verbal ou não verbal. Desse modo, partia-se de atividades com textos oralizados, de forma descontraída, passando-se por atividades que incluíam textos não verbais, como filmes não verbais, até se chegar à inferenciação a partir da leitura do texto verbal escrito. Alguns dos textos empregados na unidade didática foram elaborados pela própria professora-pesquisadora de acordo com alguns relatos de alunos, ou seja, tendo a vivência deles como mote das produções textuais e atividades. Além disso, buscou-se, por meio desses textos com temáticas comuns aos alunos, demonstrar-lhes que a inferenciação não é um processo cognitivo apartado de suas práticas discursivas rotineiras e sim integrante delas e o objetivo das aulas de ILPT seria conscientizá-los acerca desse processo cognitivo e contribuir para que eles pudessem monitorar esse processo mental durante a leitura dos textos, tendo mais sucesso na elaboração de respostas à perguntas inferenciais como aquelas voltadas para o nível 3 de leitura. Ao final da aplicação da unidade didática, reaplicou-se a diagnose inicial, como já mencionado, em igual condição e foi feita a análise gráfica comentada por questão tanto da diagnose inicial quanto da final. Após, foi feito o confronto entre as diagnoses do percentual dos desempenhos de acordo com o tipo de questão, que se classificou como de “natureza mais objetiva” e de “natureza mais inferencial”.

Através dos gráficos, foi demonstrado que não houve relevância de modificação de resultados nas questões de “natureza mais objetiva”, em que as respostas podem ser retiradas diretamente do texto. Conclui-se que, quando o aluno consegue localizar essas respostas no texto, eles não têm dificuldades de copiar trechos do texto para dar uma resposta. A ausência de respostas de caráter mais autônomo nesse conjunto de questões, com o fornecimento de uma paráfrase do texto, por exemplo, parece ter sido decorrente: (i) do enunciado das questões de leitura que desenvolvemos, em que não se solicitavam explicitamente tais paráfrases, (ii) do fato de a unidade didática não ter sido focada nos níveis 1 e 2 de leitura, em que as respostas são mais diretamente extraídas do texto e (iii) do hábito dos alunos de copiarem um trecho do texto como parte de sua resposta fomentado pelo tipo de questão de interpretação textual comumente apresentado nos livros didáticos. Porém, o quadro modificou-se na comparação dos resultados das questões de “natureza mais inferencial”, uma vez que o percentual de respostas que atendiam ao comando da pergunta aumentou de 59% para 68%, bem como a qualidade de escrita das respostas e a confiança em se tentar fornecer respostas, o que fez com que o índice de respostas em branco diminuísse de 12% para 5%.

Os dados obtidos através dos gráficos nos mostram concretamente a relevância deste estudo para dar maior autonomia e confiança aos alunos ao interpretar um texto. Além desses dados, é importante listar outras contribuições que esta pesquisa oferece. Em primeiro lugar, ela apresenta uma proposta concreta de atividade de leitura com questões que focalizem inferência e uma unidade didática que trabalha o desenvolvimento metacognitivo para o estabelecimento de inferências de leitura. Em segundo lugar, ela demonstra que é possível, em sala de aula, ensinar leitura focalizando uma atividade cognitiva cotidiana, presente também no ato de ler, que é a inferência, promovendo também, em certa medida, o que chamamos de “desenvolvimento metacognitivo” ao contribuir para que os alunos tenham ciência dessa atividade cognitiva e passem a utilizar estratégias de controle desse processo mental durante a atividade de leitura e de produção de respostas a perguntas de interpretação de texto.

Esta pesquisa não se encerra em si mesmo, pois há desdobramentos que podem ser seguidos. Primeiramente, a atividade diagnóstica sofreu modificações evoluindo para uma versão final, que consta no apêndice, diferente daquela que foi efetivamente aplicada durante a pesquisa. Essas modificações deram-se pela observação de algumas dificuldades de compreensão dos alunos decorrentes da forma de elaboração dos enunciados. A fim de sanar esses problemas gerados, as alterações foram feitas. Fica aqui, portanto, registrada a necessidade de aplicação dessa diagnose modificada, para a verificação se a compreensão por parte dos alunos foi efetivamente facilitada, contribuindo para o melhor entendimento e, conseqüentemente, respostas mais condizentes à expectativa. Ainda, destaca-se a relevância de a aplicação dessa unidade didática dar-se também em outros segmentos de ensino, como no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que a inferência é tão utilizada e necessária por toda a vida (não só escolar) e o conhecimento acerca dessa atividade mental promovido pelo desenvolvimento metacognitivo pode impactar todas as nossas práticas discursivas.

REFERÊNCIAS

- APPLEGATE, Mary DeKonty; QUINN, Katheleen Benson; APPLEGATE, Anthony J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.
- BAUNWOORCEL, Sheyla; SOUZA, Itaceni de Araújo. Afeto na educação – estratégias para o professor do século XXI. In: **O cérebro que se comunica**. Rio de Janeiro: Wak, 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
- COLOMER, Teresa. O Ensino e a aprendizagem da compreensão leitora In **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2001
- COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências In Anais do VI CBLA, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002
- FERNANDES, Millor. Aprenda a chamar a polícia. Disponível em : <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/07/cronica-aprenda-chamar-policia-luis.html> (consulta em 25/08/2023)
- FLORES, Onici Claro. 2008. Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**, vol. 43, n. 02, p. 40-46, Abr. 2008.
- FULGENCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.
- FULGENCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1998.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; SILVA, Alexandre Batista da. As molduras comunicativas e a avaliação de atividades de leitura: um estudo de caso In: **Congresso De Leitura Do Brasil**, 15., 2005, Campinas: Unicamp. Anais eletrônicos. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.39, p.887-906, jul/set 2014a.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: Ed. da UFRN, p. 103-137, 2014b.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; SILVA, Alexandre Batista da. As molduras comunicativas e a avaliação de atividades de leitura: um estudo de caso. In: CONGRESSO

DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas: Unicamp. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalho de linguística aplicada**. Campinas, 49:145-166, jan/jun.2010.

GOMBERT, J. E. **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura**. Em M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. (p. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.
<https://www.gov.br/inep/pt-br> (12/04/2023)

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.19, n.2, p.177-185, 2006.

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

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIN, Ruben. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-742, out./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/j9V9wjtcBWtGkdm5dy75CzS/?format=pdf&lang=pt>

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. *Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. O papel do processo inferencial na compreensão leitora: um estudo de alunas do curso de Letras. **Signótica**, v.18, n. 2, p. 283-308, jul./dez. 2006.

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

POERSH, José Marcelino. Consciência, metacognição e o processo ensino/aprendizagem da linguagem. In **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33 n° 4 p. 1 – 212, dezembro de 1998.

RUIZ MARTÍN, Héctor. **Como aprendemos?** Porto Alegre: Penso, 2024.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abeu. Uma proposta para classificação das inferências : teorias revistas In **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL, Salvador, Online), vol.;12; n02 dezembro de 2018.

SIMÕES, Darcília. Lexicogramática e iconicidade na escolha de palavras e expressões In **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2013

VAL, Simone Oliveira do. **A leitura em voz alta como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora: análise e aplicações para o ensino de leitura.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino.** Rio de Janeiro, 2012. 287 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A

MATERIAIS DIDÁTICOS FINAIS –**PARA USAR EM SALA DE AULA**

Atividades em formato facilitador à reprodução pelos docentes para aplicação em sala de aula

Atividades que constam aqui são as que precisam ser reproduzidas para aplicação em sala de aula, por isso as atividades feitas oralmente não constam. Para maior acesso, os textos serão feitos de forma a economizar folha e otimizar a cópia (cada etapa em uma página diferente).

Atividades que constam nesse formato:

- Atividade diagnóstica (inicial e final)
- Unidade didática: Etapas 3,4 (A e B) e 5

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL E FINAL

O Urso e Os Viajantes

Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso.

Antes que o animal os visse, um dos homens correu para uma árvore ao lado da estrada, pendurou-se num galho e conseguiu puxar o corpo para cima e ficar escondido entre as folhas.

O outro não foi tão rápido e, como era muito pesado, não tinha forças para subir sozinho. Ficou um tempo pendurado e, ao perceber que seria impossível escapar daquela maneira, jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou bem perto, ficou andando em volta do homem cheirando-o por toda parte, o coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.

Dizem que ursos não atacam cadáveres e deve ser verdade, porque o bicho acabou desistindo, convencido de que o homem tinha mesmo morrido. Acabou indo embora.

Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu. Curioso, perguntou ao outro o que é que tanto o urso lhe segredava no ouvido, quando encostara o focinho na sua orelha.

- Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo!

Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos.

(MACHADO, Ana Maria. O tesouro das virtudes para crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999)

- 1) Por que o urso não atacou o homem deitado no chão e foi embora?

- 2) O que **possibilitou fisicamente** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?

- 3) O que fez o viajante que conseguiu subir na árvore descer depois?

- 4) Qual a razão para o coração do personagem que ficou no chão estar batendo forte?

- 5) O que levou o viajante a correr logo para a árvore **sem avisar seu companheiro de viagem**?

- 6) O que o amigo que subiu na árvore poderia ter feito para ajudar o outro?

- 7) Sabemos que o urso não estava cochichando no ouvido do viajante que ficou no chão. No entanto ele confirmou e ainda disse o tal cochicho. Por que o personagem fez isso?

- 8) Como ficou a amizade deles depois daquele incidente? Justifique.

- 9) Como você descreveria a personalidade (maneira de ser) de cada um dos amigos?

- 10) Na mesma situação descrita no início da história, se você fosse o primeiro viajante a avistar o urso e **decidisse agir e modo diferente do dele**, o que você faria?

TEXTO ETAPA 4 (A) — UNIDADE DIDÁTICA**Texto 1 (parte 1)**

Gilberto chamou Mariana para lanchar no sábado, marcaram na praça, às 19h. A hora não passava. De jeito nenhum chegava o horário de ir. Depois de uma eternidade, enfim o ponteiro do relógio chegou onde devia.

- 1) O que podemos afirmar sobre o comportamento/sentimento de Gilberto e Mariana no primeiro parágrafo?

- 2) A sensação deles do tempo de espera para o encontro, foi de uma curta ou longa espera? Justifique.

- 3) Você acha que eles começaram a se arrumar que horas? Justifique sua resposta.

Parte 2

Foram, pontualmente os dois. Chegaram e se sorriram. Gilberto gaguejava para falar com Mariana, enquanto Mariana sentia umas borboletas na barriga.

- 4) O fato de sorrirem um para o outro nos permite inferir qual informação?

- 5) Por que ele gaguejou e ela sentiu borboletas na barriga?

Parte 3

Pediram o lanche, embora fosse o horário do jantar, nenhum estava com fome, o estômago estava esquisito.

- 6) Podemos afirmar que Mariana e Gilberto já haviam comido, por isso não sentiam fome no momento? Justifique sua resposta.

Parte 4

Gilberto ficou admirando Mariana e, devido a sua observação, percebeu que estava tremendo e arrepiada e sugeriu que fossem lanchar nas mesas de dentro da lanchonete, e não nas de fora, onde estavam. Ele pôde notar que Mariana ficou muito feliz e confortável.

- 7) O que Gilberto pode ter concluído observando a Mariana?

PARTE 5

Conversaram bastante, riram, comeram, passearam na praça e depois Gilberto a levou em casa. Conversaram bastante ainda no portão e depois se despediram. Foi um sábado muito especial para os dois.

Autoria própria

- 8) O que você acha que aconteceu com eles depois daquele sábado? Não deixe de dizer o porquê que você acha isso.
- 9) Qual dos títulos sugeridos abaixo sintetiza melhor o conteúdo do texto?
- () namorados
 - () 1º beijo de Gilberto
 - () lanche na praça
 - () 1º encontro

ETAPA 4 (B) — UNIDADE DIDÁTICA**Texto 2**

Amanda e Grazieli são irmãs. A mãe trabalha fora o dia todo e elas ficam em casa sozinhas, quando não estão em horário escolar.

Grazi estava com muita dor de cabeça, que não passava e só aumentava. Estava também bem cansada e vomitou. Amanda imediatamente limpou todo o vômito da irmã e ligou para a vó, que mora em um bairro vizinho.

A vó levou Grazi ao hospital e ela melhorou, era mesmo só uma virose. A vó ficou com elas até a mãe chegar. Amanda não saía de perto da irmã, e isso fazia Grazi ficar boa mais rápido.

Autoria própria

1. Qual o motivo de Amanda se preocupar em limpar o vômito da irmã?
2. Qual o motivo de Amanda resolver chamar a avó?
3. Quais outras atitudes Amanda poderia ter tido?
4. Dê um motivo para as meninas não ligarem para a mãe.
5. Descreva como deve ser a relação entre as irmãs, não deixe de justificar.

ETAPA 5 —UNIDADE DIDÁTICA**APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA**

[Luis Fernando Veríssimo](#)

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro.

- 1) **Qual teria sido o motivo desse comportamento do narrador?**
- 2) **O que ele deve fazer em seguida?**
- 3) **De acordo com as informações até agora, essa silhueta seria de quê?**

Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranqüilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

- 4) **Qual seria o motivo da polícia fazer essa pergunta?**

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

- 5) **Qual seria a resposta esperada da polícia? Por quê?**

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

6) No trecho o narrador disse que ligou porque matou o ladrão. Qual outra possível motivação para ele ter ligado novamente para a polícia?

7) Baseado nas informações do texto até agora, o que você acha que aconteceu após esse telefonema?

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

8) Por que o ladrão poderia pensar que se tratava da casa de um comandante da polícia?

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

9) No início do texto, a atendente disse que não havia ninguém disponível para atender a ocorrência, mas logo tinha bastante policial no lugar. Verdadeiramente o que a atendente quis dizer?

APÊNDICE B

MATERIAIS DIDÁTICOS (VERSÃO ATUALIZADA) – COM INSTRUÇÕES E RESPOSTAS

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL E FINAL (COM PARÂMETRO DE RESPOSTAS)

O Urso e Os Viajantes

Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso.

Antes que o animal os visse, um dos homens correu para uma árvore ao lado da estrada, pendurou-se num galho e conseguiu puxar o corpo para cima e ficar escondido entre as folhas.

O outro não foi tão rápido e, como era muito pesado, não tinha forças para subir sozinho. Ficou um tempo pendurado e, ao perceber que seria impossível escapar daquela maneira, jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou bem perto, ficou andando em volta do homem cheirando-o por toda parte, o coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.

Dizem que ursos não atacam cadáveres e deve ser verdade, porque o bicho acabou desistindo, convencido de que o homem tinha mesmo morrido. Acabou indo embora.

Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu. Curioso, perguntou ao outro o que é que tanto o urso lhe segredava no ouvido, quando encostara o focinho na sua orelha.

- Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo!

Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos.

1) Por que o urso não atacou o homem deitado no chão e foi embora?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 2
<i>Tipo de questão:</i> Reconhecimento de informações com palavras diferentes das usadas no texto.
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “porque ursos não atacam cadáveres” • Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+): “porque acreditou que estava morto”, “ursos não comem pessoas mortas” • Respondendo parcialmente: (PARCIAL): “o urso desistiu” • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) “pendurou-se na árvore”

2) O que **possibilitou fisicamente** ao primeiro viajante que ele subisse rapidamente na árvore?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 2
<i>Tipo de questão:</i> Reconhecimento de informações com palavras diferentes das usadas no texto. Reconhecimento de informações não centrais para a mensagem central do texto.
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “conseguiu puxar o corpo para cima” • Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+) – “porque ele era magro” • Respondendo parcialmente: (PARCIAL) – “porque ele estava com medo” • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) — “sabe correr”

3) O que fez o viajante que conseguiu subir na árvore descer depois?

Nível de leitura da questão: nível 2

Tipo de questão: Reconhecimento de informações com palavras diferentes das usadas no texto.

Parâmetros de correção:

- Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – “Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu”
- Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+) – “porque o urso foi embora”
- Respondendo parcialmente: (PARCIAL) – “porque ele estava curioso”
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) — “porque o amigo chamou”

4) Qual a razão para o coração do personagem que ficou no chão estar batendo forte?

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão: Fornecimento de uma motivação possível que indique uma ação (nesse caso, um fato) do personagem

Parâmetros de correção:

- Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – porque o urso “ficou andando em volta do homem cheirando-o por toda parte”.
- Com outras palavras: contemplado e indo além (OK+) – “porque ele estava com medo” / “porque ele estava com a respiração presa”.
- Respondendo parcialmente: (PARCIAL) – “porque ele estava vivo”
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – “porque ele ficou imóvel”

5) O que levou o viajante a correr logo para a árvore **sem avisar seu companheiro de viagem?**

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 3
<i>Tipo de questão:</i> Fornecimento de uma motivação possível que indique uma ação do personagem
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com outras palavras: contemplado (OK) – porque ele foi egoísta / porque ele não é amigo de verdade • Com outras palavras e indo além: contemplado (OK+) – porque ele foi egoísta + e não quis perder tempo em ajudar uma pessoa que era pesado / e imaginou que o urso poderia saciar-se com o amigo que ficaria no chão. • Respondendo parcialmente: (PARCIAL) – porque ele quis correr “antes que o animal os visse”. • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – porque ele gosta de correr

6) O que o amigo que subiu na árvore poderia ter feito para ajudar o outro?

<i>Nível de leitura da questão:</i> nível 3
<i>Tipo de questão:</i> Concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto
<p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com outras palavras: contemplado (OK) – poderia ter puxado o outro pra cima da árvore / poderia ter ajudado a subir na árvore / poderia ter ficado no chão e enfrentado o urso com o amigo/ poderia ter avisado ao amigo do perigo • Com outras palavras e indo além: contemplado (OK+) – poderia ter se colocado no lugar do amigo, sido gentil e empático, ajudando o amigo a subir na árvore antes mesmo de ele próprio subir • Respondendo parcialmente: (PARCIAL) – ”poderia ter jogado uma fruta para o amigo”

- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – poderia ter avistado o urso

7) Sabemos que o urso não estava cochichando no ouvido do viajante que ficou no chão. No entanto ele confirmou e ainda disse o tal cochicho. Por que o personagem fez isso?

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão: Fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação.

Parâmetros de correção:

- Com as mesmas palavras: contemplado (OK) – ele queria dizer ao outro que o urso “estava aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que deixa sozinho no primeiro sinal de perigo”.
- Com outras palavras e indo além: contemplado (OK+) – ele quis aproveitar a oportunidade para dizer ao companheiro que ele não era uma pessoa confiável
- Respondendo parcialmente: (PARCIAL) – ele queria dizer as falas do urso
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – ele achou melhor mentir sobre o assunto

8) Como ficou a amizade deles depois daquele incidente? Justifique.

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão: Previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto

Parâmetros de correção:

- Com descrição da amizade e com justificativa: contemplado (OK) – a amizade ficou abalada porque ele percebeu que não poderia confiar no amigo.
- Com descrição da amizade e com justificativa (indo além): contemplado (OK+) – a amizade ficou abalada porque ele percebeu que não poderia confiar no

amigo. Afinal, em um momento de perigo o amigo não foi leal e ele percebeu que aquela amizade não poderia ser verdadeira.

- Respondendo parcialmente (sem justificativa): (PARCIAL) – a amizade ficou abalada
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – ficou mais forte e inabalável

9) Como você descreveria a personalidade (maneira de ser) de cada um dos amigos?

Nível de leitura da questão: nível 3

Tipo de questão: Descrição de um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história.

Parâmetros de correção:

- Com descrição dos dois: contemplado (OK) – um deles era egoísta e o outro era perspicaz (ou inteligente)
- Com descrição dos dois e justificando as características de cada um: contemplado (OK+) – um deles era egoísta porque não ajudou o amigo em uma situação de perigo e o outro era perspicaz e inteligente porque não só se livrou do urso como achou um jeito de dar uma lição de moral no amigo quando desceu da árvore de uma maneira divertida.
- Respondendo parcialmente (com a descrição de só um): (PARCIAL) – o rapaz que correu mais rápido tem um jeito egoísta (e o outro era gordo/pesado – isso não é personalidade, mas pode aparecer).
- Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) – amigos verdadeiros ajudam uns aos outros

10) Na mesma situação descrita no início da história, se você fosse o primeiro viajante a avistar o urso e **decidisse agir e modo diferente do dele**, o que você faria?

<i>Nível de leitura da questão: nível 3</i>
<i>Tipo de questão pretendido: Desenvolvimento de uma alternativa para um problema complexo da história.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Resposta pessoal, desde que a resposta apresente coerência com o contexto e a solução apresentada respeite o destaque da pergunta, ou seja, que seja uma ação diferente. <p><i>Parâmetros de correção:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentado uma solução diferente: contemplado (OK) – eu avisaria ao meu amigo, eu bateria no urso. • Apresentando uma solução diferente e justificando: contemplado (OK+) – eu avisaria ao meu amigo para que ele pudesse se esconder também. • apresentando a mesma solução do personagem da história (sem justificativa): (PARCIAL) – eu correria do urso, eu subiria na árvore • Não respondendo a questão: não contemplado (NÃO) –a amizade não era verdadeira.

UNIDADE DIDÁTICA

ETAPA 1 (2 TEMPOS DE 50 MINUTOS)

ATIVIDADE PRELIMINAR: Dividir a turma em grupos e ler (para cada grupo por vez) os textos elaborados pela professora, a fim de que os alunos possam desenvolver o raciocínio inferencial

Texto 1:

Jussara fica toda empolada e se coçando toda vez que usa maquiagem.

O que Jussara tem?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe com sintomas de alergia à maquiagem usada.*

Texto 2 :

Ana faltou a prova porque ela estava com muita dor. Ana procurou um dentista com urgência. Qual a dor que Ana tinha?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno use as informações textuais dor e dentista e infira que se tratava de dor de dente*

Texto 3:

Elisa sempre fica triste no início de maio e nunca participa das festividades de dia das mães. Por quê?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as informações textuais e infira que Elisa não tem a mãe presente (morreu ou não está com ela constantemente)*

Texto 4:

O coração de Angelina dispara toda vez que pelo menos ouve o nome ou a voz de Juliano. O que podemos falar de Angelina?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe os “sintomas” presentes no texto à paixão/ gostar de alguém.*

Texto 5:

Gilmara chegou de batom vermelho, lindo.

Gilmara sumiu. Suas amigas não sabiam onde ela estava. Cinco minutos depois, vem Gilmara sem batom e o que ainda restava estava borrado. Pouco tempo depois vem Hugo, com a boca borrada de batom vermelho. Eles se olham e disfarçam um sorriso. O que aconteceu?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno se aproprie das informações textuais e infira que os dois “ficaram” / tiveram um encontro amoroso/ se beijaram escondido.*

.Texto 6:

Lúcia sempre se preocupa com o que vai comer, sempre troca açúcar por adoçante e anda com uma bolsinha com injeções que toma no horário do recreio. Qual problema de saúde Lúcia tem?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as informações do texto com o conhecimento sobre algumas doenças e infira que Lúcia tem diabetes.*

Texto 7:

Helena tem um bichinho de estimação que faz festinha quando ela chega, abana o rabo de felicidade e adora brincar de pegar uma bolinha, quando alguém joga. Qual o bichinho de estimação de Helena?

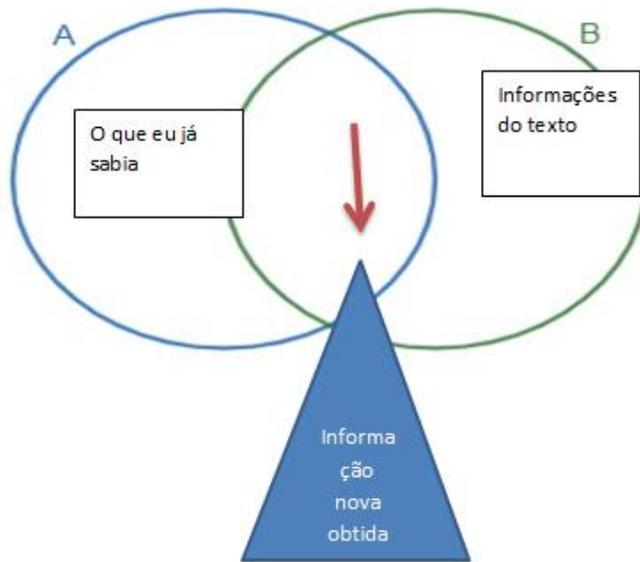
Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as pistas do comportamento do animal a um cachorro.*

Texto 8

Carlos reclama que no seu aniversário ele só ganha um presente de todo mundo quando deveria ganhar dois. Ao mesmo tempo é muito difícil comemorar no seu dia mesmo de nascimento, já que muitos dos seus amigos viajam para casa de parentes ou têm festas nas suas próprias casas, e por ser uma data muito comemorada, muitos acabam esquecendo do aniversário dele. Quando Carlos Faz aniversário?

Resposta esperada: *Espera-se que o aluno associe as informações do texto com a festividade natalina e chegue à data de 25 de dezembro.*

- V) APÓS A LEITURA, a professora faz a pergunta e pede para os alunos discutirem entre si a resposta e o porquê (como chegaram àquela conclusão). No final do tempo para a discussão, um aluno de cada grupo fornece a resposta do grupo em voz alta e os demais grupos dizem se concordam ou discordam e por quê. Cada grupo dará a resposta para um dos textos, dando oportunidade de todos os grupos participarem.
- VI) EXPLICITAR O QUE É INFERÊNCIA (oralmente): Unir as informações que o texto me dá, com informações que eu já sei (despertadas por associações com as informações do texto) e chegar a uma informação nova e pertinente ao texto.
- VII) DESENHAR o que é inferência



VIII) Trabalhar dois dos textos lidos em sala, deixando claro os passos da inferência (1) o que eu sei + 2) o que o texto me diz = 3) ao que eu concluo)

- 1) o que está no texto?
- 2) o que está em mim?
- 3) o que é a informação nova gerada? (**inferência**)

- PRÁTICA NO QUADRO com dois dos textos vistos:

- 1) batom vermelho; sumiu; reapareceu; bonita; sorrisinho
- 2) adolescentes gostam de se beijar (dicas possíveis dadas pela professora: o que vocês sabem sobre adolescentes? O que vocês sabem sobre adolescentes que se arrumam muito para encontrar outros? O que vocês sabem sobre troca de olhares e sorrisos entre adolescentes?)
- 3) Eles estavam se beijando; eles se encontraram e se beijaram

ATENÇÃO: Enfatizar a prática da **justificativa**: separar a resposta 1 e 2 é o caminho para fazer uma justificativa. (desenvolvimento metalinguístico)

IX) Sistematizar no quadro o que é inferência pra registro no caderno.

Acesso ao que eu já conheço/sei

+ As informações que o texto me diz

= informações novas concluídas por mim (inferência)

Note que as informações inferenciais não são mais o que você sabia nem o que tem no texto e sim uma outra informação colcluída por você a partir dessas informações.

4.2.2 ETAPA 2 (2 TEMPOS DE 50 MIN.)

- I) Relembrar o que é o processo de inferência: inferência (o que eu sei + o que o texto me diz = ao que eu concluo)

TEXTOS NÃO VERBAIS

Filme da Pixar: La lune (6'57")



https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=la+luna+pixar+hd

- II) Exibir, de forma pausada o curta da Pixar indicado

Algumas perguntas serão feitas em múltipla escolha e outras em livre resposta. Para as perguntas que tiverem opção, serão utilizados cartões coloridos de respostas (ABC)

- III) PARAR EM 1' 08"

A. É uma situação nova ou habitual para o menino?

Resposta esperada: sim

B. Diga o que te levou a tal conclusão?

As caras de espanto que o menino exibia, junto aos seus olhos arregalados ou ainda as sucessivas surpresas demonstradas.

C. O que é dado ao menino?

A boina/ boné/chapéu

D. Ao dar a boina ao menino, qual foi a intenção dos adultos? (escolha uma opção)

- a. Torna-lo único/diferente
- b. *Torna-lo igual aos adultos do filme*
- c. Agradar ao menino

E. Por que cada um dos adultos ajeitavam a boina de forma diferente? (escolha uma opção)

- a. Para deixar o menino mais bonito
- b. Porque estava feio
- c. *Para cada adulto deixa-lo parecido com ele*

IV) PARAR EM 1'40"

F. O menino tinha predileção por algum dos adultos? (escolha uma opção)

- a. Pelo mais velho, porque também coçou o ouvido
- b. Pelo adulto de bigode, porque coçou o nariz igual
- c. *Pelos dois, pois queria imitá-los em tudo*

G. O que os encantou? (escolha uma opção)

- a. Sol
- b. Estrela
- c. *Lua*

V) PARAR EM 1'52"

H. Porque se pensou que ia ancorar o barco? (escolha uma opção)

- a. *Porque âncoras são para fixar o barco no mar*

- b. Porque já estava tarde
- c. Porque o sol nasceu

I. O menino já tinha feito isso antes?

Não

J. O que te fez chegar a essa conclusão?

As expressões de novidade, espanto, assombro diante de tudo.

Os mais velhos ensinavam ou davam pistas do que ele deveria fazer

VI) MONITORAMENTO DAS EXPECTATIVAS

Para que os alunos se tornem conscientes das expectativas criadas durante a leitura, neste momento serão feitas algumas perguntas para que eles expressem suas hipóteses. É importante registrá-las (no quadro) para posterior averiguação.

VII) Parar em 2'29"

As respostas são livres, desde que pertinentes ao andamento do curta até o momento.

- a) Acabou a escada. E agora?
- b) O que vai acontecer?
- c) Onde ele vai chegar
- d) O que eles fazem

VIII) Parar em 4'19"

Refazer as perguntas de monitoramento para comparar com as respostas anteriores expostas no quadro

- a. Acabou a escada. E agora?
- b. O que vai acontecer?
- c. Onde ele vai chegar
- d. O que eles fazem

K. Os adultos sempre divergem no modo de fazer as coisas. O que eles querem? (escolha uma opção)

- a. Que o menino acerte
- b. Que o menino crie sua forma de fazer as coisas
- c. *Atenção/admiração do menino*

IX) PARAR EM 5'37"

L. O que o gesto de virar a boina para trás simboliza? (escolha uma opção)

- a. Estava incomodando
- b. *Que ele ia criar a sua forma de fazer as coisas*
- c. Ia consertar a boina depois

X) IR ATÉ O FINAL DO VÍDEO

M. Qual era o motivo da discussão dos dois adultos?

Como eles iriam resolver o problema da estrela grande, tirá-la do lugar

N. Qual a solução encontrada pelo menino?

Quebrar/partir a estrela grande em estrelas menores

O. O que simbolizou a satisfação com o menino (nos gestos deles)?

As feições de aprovação deles

P. Qual o serviço do trio?

Fazer as fases da lua

ETAPA 4 (A) (2 tempos de 50 minutos)

O primeiro texto é apresentado de forma fracionada, e a cada parte são feitas perguntas pertinentes ao trecho adicionado. A intenção é fazer com que o estudante perceba a progressão de raciocínio e reavalie as hipóteses conforme a adição de dados fornecidos pelo progresso do texto.

Texto 1 (parte 1)

Gilberto chamou Mariana para lancha no sábado, marcaram na praça, às 19h. A hora não passava. De jeito nenhum chegava o horário de ir. Depois de uma eternidade, enfim o ponteiro do relógio chegou onde devia.

- 1) O que podemos afirmar sobre o comportamento/sentimento de Gilberto e Mariana no primeiro parágrafo?

Resposta esperada: *Eles estavam ansiosos/nervosos pelo encontro.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“hora não passava. De jeito nenhum chegava o horário de ir. Depois de uma eternidade”*

* **O que está em você:** *Quando se deseja muito algo, parece que o tempo não passa*

- 2) A sensação deles do tempo de espera para o encontro, foi de uma curta ou longa espera? Justifique.

Resposta esperada: *eles tiveram a sensação de uma longa espera, porque, para eles, parecia que o ponteiro não andava.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;*

* **O que está no texto:** *“hora não passava. De jeito nenhum chegava o horário de ir. Depois de uma eternidade”*

* **O que está em você:** *Quando se deseja muito algo, parece que o tempo não passa*

- 3) Você acha que eles começaram a se arrumar que horas? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: *Muito tempo antes, porque eles queriam muito que esse momento chegasse.*

* **Ação do leitor:** *previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto.*

* **O que está no texto** “*Depois de uma eternidade, enfim o ponteiro do relógio chegou onde devia*”.

* **O que está em você:** “*Quem está muito esperando muito um momento, vai se preparando bem antes, como uma forma de gastar o tempo.*”

Parte 2

Foram, pontualmente os dois. Chegaram e se sorriram. Gilberto gaguejava para falar com Mariana, enquanto Mariana sentia umas borboletas na barriga.

- 4) O fato de sorrirem um para o outro nos permite inferir qual informação?

Resposta esperada: *Eles estava felizes/ com vergonha/ sem graça*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens*

* **O que está no texto:** “*sorriram. Gilberto gaguejava*”

* **O que está em você:** *Quando se está feliz, com vergonha ou sem graça, costumamos esboçar um sorriso.*

- 5) Por que ele gaguejou e ela sentiu borboletas na barriga?

Resposta esperada: *porque estavam nervosos*

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens*

* **O que está no texto:** “Gilberto gaguejava para falar com Mariana, enquanto Mariana sentia umas borboletas na barriga.”

* **O que está em você:** quando se está nervoso, há alteração de comportamento e nas sensações.

Parte 3

Pediram o lanche, embora fosse o horário do jantar, nenhum estava com fome, o estômago estava esquisito.

- 6) Podemos afirmar que Mariana e Gilberto já haviam comido, por isso não sentiam fome no momento? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: *Não há como afirmar que eles já estavam alimentados. Provavelmente, por causa do nervosismo eles não sentiam fome.*

* **Ação do leitor:** *descrição de um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história*

* **O que está no texto:** “o estômago estava esquisito.”

* **O que está em você:** Quando se está nervoso, há alteração no organismo.

Parte 4

Gilberto ficou admirando Mariana e, devido a sua observação, percebeu que estava tremendo e arrepiada e sugeriu que fossem lanchar nas mesas de dentro da lanchonete, e não nas de fora, onde estavam. Ele pôde notar que Mariana ficou muito feliz e confortável.

7) O que Gilberto pode ter concluído observando a Mariana?

Resposta esperada: Chegou a conclusão de que Mariana estava com frio

* **Ação do leitor:** *descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens*

* **O que está no texto:** *“percebeu que estava tremendo e arrepiada”*

* **O que está em você:** *Tremor e arrepiar são sintomas de frio.*

PARTE 5 (final)

Conversaram bastante, riram, comeram, passearam na praça e depois Gilberto a levou em casa. Conversaram bastante ainda no portão e depois se despediram. Foi um sábado muito especial para os dois.

Autoria própria

8) O que você acha que aconteceu com eles depois daquele sábado? Não deixe de dizer o porquê que você acha isso.

Resposta esperada: Namoraram/ se beijaram

* **Ação do leitor:** *previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto;*

* **O que está no texto:** *“Foi um sábado muito especial para os dois.”*

* **O que está em você:** *Quando gostamos de estar com uma pessoa que nos é atraente e há um clima de romance, podemos querer beijá-la ou namorá-la..*

9) Qual dos títulos sugeridos abaixo sintetiza melhor o conteúdo do texto?

() namorados

() 1º beijo de Gilberto

() lanche na praça

() 1º encontro

ETAPA 4B (1 tempo de 50 minutos)

O segundo texto, por ser menor, é apresentado de uma única vez (sem fracionamento) e feito as perguntas.

Texto 2

Amanda e Grazieli são irmãs. A mãe trabalha fora o dia todo e elas ficam em casa sozinhas, quando não estão em horário escolar.

Grazi estava com muita dor de cabeça, que não passava e só aumentava. Estava também bem cansada e vomitou. Amanda imediatamente limpou todo o vômito da irmã e ligou para a vó, que mora em um bairro vizinho.

A vó levou Grazi ao hospital e ela melhorou, era mesmo só uma virose. A vó ficou com elas até a mãe chegar. Amanda não saía de perto da irmã, e isso fazia Grazi ficar boa mais rápido.

Autoria própria

1. Qual o motivo de Amanda se preocupar em limpar o vômito da irmã?

Resposta esperada: *A mãe não brigar / não ficar com mau cheiro/ manter a higiene da casa*

* **Ação do leitor:** descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens

* **O que está no texto:** “A mãe trabalha fora o dia todo”

* **O que está em você:** a mãe briga quando a casa está suja/com mau cheiro. Mau cheiro incomoda.

2. Qual o motivo de Amanda resolver chamar a avó?

Resposta esperada: Ser mais experiente e poder cuidar da irmã/ leva-las ao médico

* **Ação do leitor:** fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação

* **O que está no texto:** “A vó levou Grazi ao hospital”

* **O que está em você:** Somente pessoas maiores de idade podem levar crianças ao médico.

3. Quais outras atitudes Amanda poderia ter tido?

Resposta esperada: *Dado um chá/ ligado para a mãe/ chamar um vizinho*

* **Ação do leitor:** concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto

* **O que está no texto:** “ligou para a vó”

* **O que está em você:** Quando se está em uma situação de emergência, pode-se ter de recorrer a uma alternativa mais perto.

4. Dê um motivo para as meninas não ligarem para a mãe.

Resposta esperada: *A mãe não pode sair do trabalho. A mãe estava sem telefone. A mãe estava longe. A vó estava mais perto.*

* **Ação do leitor:** fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação

* **O que está no texto:** “A mãe trabalha o dia todo” e “ a vó, que mora em um bairro vizinho”.

* **O que está em você:** *Não se pode sair do trabalho antes do horário/ Muitas vezes o telefone não tem sinal, ou não se pode atender./ A avó estava perto, então seria mais rápido o socorro.*

5. Descreva como deve ser a relação entre as irmãs, não deixe de justificar.

Resposta esperada: As meninas são muito companheiras/carinhosas / amigas

* **Ação do leitor:** *descrição de um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história*

* **O que está no texto:** *“Amanda não saía de perto da irmã e isso fazia Grazi ficar boa mais rápido.*

* **O que está em você:** Quando uma pessoa não sai de perto de uma outra que está doente, pode ser por preocupação e, quando a presença de uma pessoa ajuda na recuperação da que está doente, pode ser porque esta gosta daquela.

ETAPA 5 (2 tempos de 50 minutos)

O texto é apresentado aos alunos de forma fracionada e a cada parte são feitas perguntas pertinentes aos trechos referentes. A intenção é fazer com que o estudante perceba a progressão de raciocínio e reavalie as hipóteses conforme a adição de dados fornecidos pelo progresso do texto.

A atividade proposta tem dois momentos, o de resposta individual e o de correção conjunta/comentário sobre as respostas e sua pertinência ou não segundo o texto.

Durante o comentário, as perguntas: “que está no texto” e “o que está em mim” deverão ser feitas para validar as respostas dadas.

APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA

[Luis Fernando Veríssimo](#)

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro.

1) Qual teria sido o motivo desse comportamento do narrador?

Resposta esperada: *Analisar a situação devidamente, para não tirar conclusões precipitadas.*

* **Ação do leitor:** *fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação*

* **O que está no texto:** *Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro.*

* **O que está em você:** *quando se tem cautela, costuma-se observar a situação*

2) O que ele deve fazer em seguida?

Resposta esperada: *ligar para a polícia/ chamar ajuda de alguém/ se escondeu*

- **Ação do leitor:** previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto
- **O que está no texto:** “até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro.”
- **O que está em você:** quando se percebe o perigo, é esperado que se tenha alguma atitude de se resguardar ou chamar ajuda.

3) De acordo com as informações até agora, essa silhueta seria de quê?

Resposta esperada: *Um ladrão*

- **Ação do leitor:** fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação;
- **O que está no texto:** “havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa”
- **O que está em você:** quem anda se esgueirando pelas casas alheias à noite costuma ser bandido.
-

Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranqüilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

4) Qual seria o motivo da polícia fazer essa pergunta?

Resposta esperada: *Saber o grau de urgência do chamado*

- **Ação do leitor:** descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens
- **O que está no texto:** “Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.”
- **O que está em você:** Há muitos chamados pela polícia, por isso é necessário estabelecer prioridades.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

5) Qual seria a resposta esperada da polícia? Por quê?

Resposta esperada: *A viatura estaria a caminho, já que há um grau de risco.*

- * **Ação do leitor:** concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto
- * **O que está no texto:** “disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar”
- * **O que está em você:** sempre há risco quando alguém entra em nossa casa

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

6) No trecho o narrador disse que ligou porque matou o ladrão. Qual outra possível motivação para ele ter ligado novamente para a polícia?

Resposta esperada: *Ter a presença da polícia de forma rápida*

- * **Ação do leitor:** descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens
- * **O que está no texto:** Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações
- * **O que está em você:** Um assassino não daria riqueza de detalhes em um telefonema para a polícia.

7) Baseado nas informações do texto até agora, o que você acha que aconteceu após esse telefonema?

Resposta esperada: *A polícia foi até lá de forma rápida.*

* **Ação do leitor:** previsão de um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto

* **O que está no texto:** “*Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão...*”

* **O que está em você:** Quando há homicídio, a polícia vai mais rápido atender ao chamado

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

8) Por que o ladrão poderia pensar que se tratava da casa de um comandante da polícia?

Resposta esperada: *Por causa da quantidade de policiais que chegaram.*

* **Ação do leitor:** Fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação

* **O que está no texto:** “*Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado*”

* **O que está em você:** Não há tanta mobilização policial, a não ser em casos muito graves ou que envolvam seus pares.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

- 9) No início do texto, a atendente disse que não havia ninguém disponível para atender a ocorrência, mas logo tinha bastante policial no lugar. Verdadeiramente o que a atendente quis dizer?

Resposta esperada: *Ela quis dizer que a ocorrência dele não era tão grave, que merecesse atenção imediata.*

* **Ação do leitor:** fornecimento de uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação

* **O que está no texto:** “Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate , uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.”

* **O que está em você:** “Quando não há polícia disponível, não há para situação nenhuma.”

APÊNDICE C**MODELOS UTILIZADOS DE TERMOS DE CIÊNCIA E CONSENTIMENTO DA PESQUISA**

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (alunos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Responsáveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Escola)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Nome da pesquisa: O estabelecimento de inferências na leitura

Coordenadora da pesquisa: Renata Fabiana de Melo Lopes

Contatos da coordenadora: (21) 99833-7909; renatafabianamelo@yahoo.com.br

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE

Prezado(a) Aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela Professora Renata Fabiana de Melo Lopes, aluna do Mestrado Profissional em Letras (UFRJ), sob orientação da Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O objetivo dessa pesquisa é analisar como atividades desenvolvidas nas aulas de Incentivo à Leitura e Produção Textual (ILPT) podem contribuir para a melhor compreensão de textos escritos. Esse estudo busca a melhoria da educação escolar e traz para você o benefício de aprimorar suas habilidades de interpretação textual. Durante as aulas de ILPT, seu(sua) filho(a), participante da pesquisa, ouvirá e lerá textos e responderá questões acerca deles que serão analisadas pela pesquisadora. Não haverá cobranças de nenhum valor. Seu nome será mantido em sigilo absoluto. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício financeiro. A participação é voluntária e você poderá deixar de participar ou retirar o consentimento se assim desejar, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza. Você poderá consultar a pesquisadora em qualquer época, para esclarecimento ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. Os resultados da pesquisa só serão divulgados em palestras, em artigos científicos e na dissertação e estarão à sua disposição caso solicite.

Eu aceito participar da pesquisa, que busca a melhoria da educação escolar e traz para mim o benefício aprimorar minhas habilidades de interpretação. Entendi todas as coisas que estão envolvidas na participação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meu responsável. Li e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima. Estou ciente de que meu responsável receberá uma via deste documento e a outra via ficará arquivada com a pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar:

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do aluno participante da pesquisa

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Nome da pesquisa: O estabelecimento de inferências na leitura

Coordenadora da pesquisa: Renata Fabiana de Melo Lopes

Contatos da coordenadora: (21)99833-7909 renatafabianamelo@yahoo.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro Responsável/Representante Legal,

Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela Professora Renata Fabiana de Melo Lopes, aluna do Mestrado Profissional em Letras (UFRJ), sob orientação da Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O objetivo dessa pesquisa é analisar como atividades desenvolvidas nas aulas de Incentivo à Leitura e Produção Textual (ILPT) podem contribuir para a melhor compreensão de textos escritos. Esse estudo busca a melhoria da educação escolar e traz para o(a) seu(sua) filho(a) o benefício de aprimorar suas habilidades de interpretação textual. Durante as aulas de ILPT, seu(sua) filho(a), participante da pesquisa, ouvirá e lerá textos e responderá questões acerca deles que serão analisadas pela pesquisadora. Não haverá cobranças de nenhum valor. O nome de seu(sua) filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Ao participar desta pesquisa, seu(sua) filho(a) não terá nenhum benefício financeiro. A participação é voluntária e o(a) seu(sua) filho(a) poderá não participar ou retirar o consentimento de participação se assim desejar, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº. 466/12 e nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Você poderá consultar a pesquisadora em qualquer época, para esclarecimento ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. Os resultados da pesquisa só serão divulgados em palestras, em artigos científicos e na dissertação e estarão à sua disposição caso solicite. Você receberá uma via deste documento e a outra via ficará arquivada com a pesquisadora.

Diante das explicações, se você concorda que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa, por gentileza, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome do(a) menor participante: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Responsável/Representante Legal

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Nome da pesquisa: O estabelecimento de inferências na leitura

Coordenadora da pesquisa: Renata Fabiana de Melo Lopes

Contatos da coordenadora: (21) 99833-7909; renatafabianamelo@yahoo.com.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Ilmos. Senhores Diretores, sua Unidade Escolar (XXXXXXXXXXXX) está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa sob responsabilidade da Professora Renata Fabiana de Melo Lopes - Reg. UFRJ 122016094, orientada no Mestrado Profissional em Letras (UFRJ) pela Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O estudo será realizado durante as atividades da disciplina de Incentivo a Leitura e Produção Textual para analisar como atividades metalinguísticas podem contribuir para que os alunos alcancem objetivos da leitura de textos escritos V. S^{as}. poderão consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, para esclarecimento de qualquer dúvida ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. A U.E. que V.S^{as}. dirigem está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito. O nome da U.E. e dos alunos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo absoluto, e os resultados obtidos na pesquisa só serão utilizados para análises ou divulgações em reuniões e publicações científicas e acadêmicas. V.S^{as}., a U.E., qualquer participante ou instâncias partícipes não terão quaisquer custos para o desenvolvimento da pesquisa ou benefícios financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes dela. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a busca da melhoria da educação escolar e trarão para os alunos o benefício de obterem maior sucesso na interpretação textual.

Diante das explicações, se V.S^{as}. concordam com os termos da participação desta pesquisa, por gentileza, forneçam os dados solicitados e coloquem suas assinaturas a seguir.

U.E. participante:

INEP 00000000 Escola Municipal XXXXXXXXX

Endereço: Rua XXXXXXXXXX, 00 – XXXXXXXXXX, Nova Iguaçu CEP: 0000-000

Responsável(is)

Diretor Geral: XXXXXXXX

RG: 00000000000

Matrícula: 00/0000000

Diretor Adjunto: XXXXXXXXXX

RG: 00000000000

Matrícula: 00/0000000

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20__.

Diretor Geral

Diretor Adjunto