



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

IDERLÂNIA COSTA SOUZA

**A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS SOCIOCULTURAIS POR ESTUDANTES DO 7º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM BASE EM UM MÓDULO DIDÁTICO**

São Cristóvão - SE
2019

IDERLÂNIA COSTA SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/POSGRAP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

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

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S729a Souza, Iderlânia Costa
A construção de inferências socioculturais por estudantes do 7º ano do ensino fundamental com base em um módulo didático / Iderlânia Costa Souza ; orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo.– São Cristóvão, SE, 2019.
171 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Leitores - Reação crítica.
3. Ensino Fundamental – Muribeca (SE). I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient. II. Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ESTUDANTE IDERLÂNIA COSTA SOUZA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às dezesseis horas e trinta minutos, na sala 10 da Didática VI da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de **IDERLÂNIA COSTA SOUZA**, composta pelos professores doutores: **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO** (Presidente da Banca), **SANDRO MARCIO DRUMOND ALVES MARENGO** (membro interno) e **REGINA LÚCIA PÉRET DELL ISOLA DENARDI** (membro externo à Instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título **TRABALHO DIVERSIFICADO PARA A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando a todos o tempo limite de vinte minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a Comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “**Mestre Profissional em Letras**”, a mestranda foi considerada:

- (X) APROVADO
() APROVADO COM RESTRIÇÃO
() REPROVADO

Parecer:

A banca destaca a qualidade e relevância do trabalho e recomenda a divulgação dos resultados por seu potencial multiplicador. Destaca-se o Módulo Didático construído para o desenvolvimento das atividades de inferência no EF.

Para constar, eu, Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 26 de fevereiro de 2019.

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
PRESIDENTE

SANDRO MARCIO DRUMOND ALVES MARENGO
MEMBRO INTERNO

REGINA LÚCIA PÉRET DELL ISOLA DENARDI
MEMBRO EXTERNO

TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
COORDENADORA DO PROFLETRAS/SC

AGRADECIMENTOS

A priori, agradeço a Deus por ter me concedido força e perseverança para ter vivenciado essa experiência única no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A minha família, pelo incentivo em cursar o mestrado. Principalmente, a minha mãe, Vera, que sempre foi meu alicerce em minha jornada acadêmica. Sei o quanto você torceu por essa conquista. Obrigada, mãe, por me compreenderem nos vários momentos em que o caminho acadêmico fez com que eu me isolasse para o estudo.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Isabel Cristina Michelin de Azevedo, por me compreender e conduzir em sua orientação que foi determinante para a conclusão deste trabalho. Obrigada pela dedicação.

Aos professores do PROFLETRAS que contribuíram para enriquecer meus conhecimentos ao longo desses dois anos de mestrado.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, turma 4, por todos os momentos que compartilhamos. Em especial, a Diana, Marcia e Nicélia pela amizade que construímos. Obrigada, meninas, pela companhia nessa jornada.

Ao meu grande amigo, Robson, que contribuiu significativamente na etapa final do mestrado. Obrigada.

Por fim, agradeço aos estudantes do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Almirante Barroso por serem meus parceiros no desenvolvimento dessa pesquisa. Esta pesquisa só existe porque vocês aceitaram o desafio de caminhar comigo.

Muito obrigada!

SOUZA, Iderlânia Costa. **A construção de inferências socioculturais por estudantes do 7º ano do ensino fundamental com base em um Módulo Didático**. 2019. 171 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de Concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-graduação em Letras, São Cristóvão, 2019.

RESUMO

A leitura é um processo que envolve interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, o leitor precisa estabelecer uma relação entre seus conhecimentos prévios (linguístico, enciclopédicos, contextuais e outros) com a informação dada pelo texto, fazendo inferências, refutações, comparações, dentre outras habilidades para a compreensão. Ademais, a leitura é uma prática social e cognitiva essencial para o estabelecimento de novas aprendizagens. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa-ação está voltado a responder ao questionamento: quais atividades de leitura podem colaborar para a construção de inferências que possibilitem a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB) em Muribeca-SE? Diante desse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir com as práticas docentes que estão direcionadas à construção de inferências por parte de estudantes do ensino fundamental. Diante desse escopo, a pesquisadora/professora promoveu atividades variadas, organizadas em oficinas, que contribuíram para a consecução de inferências, especificamente as socioculturais, para que o estudante fosse capaz de compreender os sentidos dos textos lidos em sala de aula e também em outros contextos. Dentre as bases teóricas que alicerçam esta pesquisa, destacam-se Solé (1998) que conceitua a compreensão leitora e aborda as estratégias de leitura; Colomer e Camps (2002) que ressaltam as estratégias favoráveis ao desenvolvimento da compreensão leitora e propõem exercícios que promovem essa compreensão; Dell’Isola (2001) que guia o entendimento das inferências socioculturais; Marcuschi (2008) com contribuições relativas à compreensão leitora; Bonini (2014) que evidencia quais os aspectos cognitivos estão implicados na leitura. Metodologicamente, foram seguidas as seguintes etapas: a aplicação da sondagem como etapa prévia para a elaboração das etapas seguintes; aplicação de pré-teste; aplicação da sequência de atividades que será dividida em duas temáticas distintas em cada uma – visto que a turma envolvida nesta pesquisa tem uma realidade idade-série, reúne estudantes de 12 a 19 anos, por isso as temáticas precisam estar adequadas às faixas etárias dos estudantes –, para que haja o desenvolvimento da inferência sociocultural de todos. Como produto decorrente do Mestrado Profissional em Letras, foi organizado um Módulo Didático (MD), que reúne todas as atividades didáticas realizadas em classe. Os resultados da sondagem e dos pré-testes indicam que os estudantes apresentaram dificuldade em fazer inferência, mesmo a partir da leitura de textos simples, no entanto, essa situação mudou significativamente no decorrer da aplicação das oficinas (descritas no MD), que trazem temáticas relacionadas ao cotidiano e/ou à realidade social dos estudantes. A partir da análise dos resultados obtidos com a aplicação das atividades do MD, notou-se que os estudantes conseguiram compreender o texto, procederam à extração de inferências e ainda avaliaram as situações propostas, conforme os valores, crenças e conhecimentos construídos socialmente.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão leitora; Inferência sociocultural.

SOUZA, Iderlânia Costa. **The construction of sociocultural inferences by students of the 7th year of elementary school based on a Didactic Module**. 2019. 171 f. Research report (Professional Master's in Literature - Area of Concentration: Languages and Literature) - Federal University of Sergipe. Graduate Program in Letters, São Cristóvão, 2019.

ABSTRACT

Reading is a process that involves interaction between the reader and the text. In this process, the reader needs to establish a relationship between his previous knowledge (linguistic, encyclopedic, contextual and others) with the information given by the text, making inferences, refutations, comparisons, and other comprehension skills. In addition, reading is a social and cognitive practice essential for the establishment of new learning. In this sense, this work of action research is aimed at answering the question: what reading activities can contribute to the construction of inferences that enable the reading comprehension of the students of the 7th year of the Almirante Barroso State College (CEAB) in Muribeca-SE? Faced with this questioning, the general objective of this research is to contribute with the teaching practices that are directed to the construction of inferences by elementary students. Faced with this scope, the researcher / teacher promoted varied activities, organized in workshops, which contributed to the achievement of inferences, specifically sociocultural, so that the student was able to understand the meanings of texts read in the classroom and also in other contexts. Among the theoretical bases that support this research, we highlight Solé (1998), who conceptualizes reading comprehension and approaches reading strategies; Colomer and Camps (2002) emphasize the strategies favorable to the development of reading comprehension and propose exercises that promote this understanding; Dell'Isola (2001) that guides the understanding of sociocultural inferences; Marcuschi (2008) with contributions regarding reading comprehension; Bonini (2014) that shows what cognitive aspects are involved in reading. Methodologically, the following steps were followed: the application of the survey as a previous step for the elaboration of the following steps; pre-test application; application of the sequence of activities that will be divided into two distinct themes in each one - since the group involved in this research has an age-grade reality, it brings together students from 12 to 19 years, so the themes must be adequate to the age groups of the students - , so that there is the development of sociocultural inference of all. As a result of the Professional Master's Degree in Literature, a Didactic Module (MD) was organized, which brings together all didactic activities carried out in class. The results of the probing and pretesting indicate that the students had difficulty in making inference, even from the reading of simple texts, however, this situation changed significantly during the application of the workshops (described in the MD), which bring themes related to the daily life and / or the social reality of the students. From the analysis of the results obtained with the application of the MD activities, students were able to understand the text, extract inferences and evaluate the proposed situations, according to the values, beliefs and knowledge built socially.

Keywords: Reading; Reading comprehension; Sociocultural Inference.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Inferência sociocultural	27
Figura 2- Articulação entre estratégias e compreensão leitora	29
Figura 3- Etapas constitutivas de um Módulo Didático.....	46

GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição Percentual em nível de proficiência dos anos de 2013 e 2015	12
Gráfico 2- Diagnóstico da sondagem.....	34
Gráfico 3- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 1A.....	68
Gráfico 4- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 1B.....	69
Gráfico 5- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 2A.....	86
Gráfico 6- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 2B.....	87
Gráfico 7- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 3A.....	104
Gráfico 8- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 3B.....	105
Gráfico 9- Síntese dos resultados obtidos: oficinas 2A e 2B.....	110
Gráfico 10- Síntese dos resultados obtidos: oficinas 3A e 3B.....	112

QUADROS

Quadro 1- Questões dos pré-testes A	38
Quadro 2- Questões dos pré-testes A	39
Quadro 3- Questões dos pré-testes A.....	40
Quadro 4- Questões dos pré-testes B.....	41
Quadro 5- Questões dos pré-testes B.....	42
Quadro 6- Questões dos pré-testes B.....	43
Quadro 7- Quadro resumo das atividades desenvolvidas no Módulo Didático.....	48
Quadro 8- Lista dos códigos dos 27 estudantes e respectivos grupos.....	51
Quadro 9- Respostas obtidas no Jogo dos provérbios.....	52
Quadro 10- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 1: oficina (1A).....	56
Quadro 11- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3: oficina (1A).....	57
Quadro 12- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4: oficina (1A).....	58
Quadro 13- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 6: oficina (1A).....	60
Quadro 14- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 1: oficina (1B).....	61
Quadro 15- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 2: oficina (1B).....	62
Quadro 16- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3: oficina (1B).....	63
Quadro 17- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4: oficina (1B).....	64
Quadro 18- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 5: oficina (1B).....	65
Quadro 19- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7: oficina (1B).....	67
Quadro 20- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 1: oficina (2A).....	72
Quadro 21- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 2: oficina (2A).....	74
Quadro 22- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3: oficina (2A).....	75

Quadro 23- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4: oficina (2A).....	76
Quadro 24- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7: oficina (2A).....	77
Quadro 25- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 8: oficina (2A).....	78
Quadro 26- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 9: oficina (2A).....	79
Quadro 27- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3: oficina (2B).....	82
Quadro 28- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4: oficina (2B).....	83
Quadro 29- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 6: oficina (2B).....	84
Quadro 30- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7: oficina (2B).....	85
Quadro 31- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 2: oficina (3A).....	89
Quadro 32- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3: oficina (3A).....	90
Quadro 33- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4: oficina (3A).....	91
Quadro 34- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 5: oficina (3A).....	92
Quadro 35- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 6: oficina (3A).....	93
Quadro 36- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7: oficina (3A).....	93
Quadro 37- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 8: oficina (3A).....	94
Quadro 38- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 9: oficina (3A).....	95
Quadro 39- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 2: oficina (3B).....	96
Quadro 40- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3: oficina (3B).....	97
Quadro 41- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4: oficina (3B).....	98
Quadro 42- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 5: oficina (3B).....	99
Quadro 43- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 6: oficina (3B).....	99
Quadro 44- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7: oficina (3B).....	100
Quadro 45- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 8: oficina (3B).....	101
Quadro 46- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 9: oficina (3B).....	102
Quadro 47- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 10: oficina (3B).....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Leitura e Compreensão leitora	19
1.2 Leitura e cognição	22
1.3 A inferência	24
1.4 Estratégias de compreensão leitora	28
2. METODOLOGIA	31
2.1 Contextualização da escola	31
2.2 Perfil da turma investigada	31
2.3 Pesquisa-ação em sala de aula	32
2.3.1 Etapas da pesquisa-ação	33
1ª etapa: Atividade de sondagem	33
2ª etapa: O pré-teste	37
3ª etapa: Módulo didático	45
3. ANÁLISE DOS DADOS	49
3.1 Aplicação do Módulo Didático	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	119
ANEXO A- Atividade de sondagem	119
ANEXO B- Pré-teste A	125
ANEXO C- Pré-teste B	127
ANEXO D- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 2: oficina 1A	130
ANEXO E- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 5: oficina 1A	131
ANEXO F- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 6: oficina 1B	132
ANEXO G- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 5: oficina 2A	133

ANEXO H- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 6: oficina 2A.....	134
ANEXO I- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1: oficina 2B.....	135
ANEXO J- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 2: oficina 2B.....	136
ANEXO K- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 5: oficina 2B.....	137
ANEXO L- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1: oficina 3A.....	138
ANEXO M- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 9: oficina 3A.....	138
ANEXO N- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1: oficina 3B.....	140
ANEXO O- Barema de análise das produções textuais.....	141
APÊNDICE A- Módulo Didático	142

INTRODUÇÃO

O interesse desta pesquisa pela leitura é proveniente da observação dos baixos índices em proficiência leitora dos estudantes brasileiros, da Educação Básica, nos exames nacionais que avaliam tal habilidade, especificamente a Prova Brasil. A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica de larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) juntamente com Avaliação da Educação Básica (Saeb). O objetivo de tais exames é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos que são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.

Por meio dos dados obtidos da Prova Brasil e do Saeb, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações para aprimorar a qualidade da educação direcionando recursos técnicos e financeiros. No caso das questões de Língua Portuguesa da Prova Brasil, elas avaliam as habilidades de leitura e competências definidas em unidades chamadas descritores sendo divididas em cinco blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Segundo dados do Inep em 2013 e 2015, somente 0,50% e 0,48% dos estudantes do 5º ano, respectivamente, conseguiram chegar ao nível 9. Esse problema se mantém no 9º ano, uma vez que 0,03% em 2013 e 0,18% em 2015 dos estudantes atingiram o nível 8. Esses dados são preocupantes, pois os níveis de proficiência em leitura na escala Saeb estão entre 0 e 9. Tais percentuais indicam que um número mínimo de estudantes que alcançaram os níveis superiores nos últimos anos, o que parece tornar imprescindível um trabalho intenso e contínuo voltado à compreensão leitora nas escolas brasileiras.

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. E para que o leitor consiga compreender o texto, é preciso que haja o uso concomitante de alguns conhecimentos, o textual (fônico, léxico, sintático) e o conhecimento de mundo, para a compreensão se concretize. Pode-se dizer, então, que a leitura é uma prática social e cognitiva que exige a ativação de habilidades de decodificação e o entrelaçamento de conhecimentos prévios do indivíduo. Associado a isso, será preciso estabelecer expectativas e objetivos de leitura que permitirão realizar o processo de previsão e a construção de inferências continuamente. A leitura, portanto, é um objeto de conhecimento em si

mesmo, possui especificidades e também pode ser considerado um instrumento indispensável para a realização de novas aprendizagens. A autora afirma ainda que

Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLE, 1998, p. 23).

Dada a complexidade do processo da leitura e compreensão de textos, é importante frisar que um dos diversos desafios enfrentados pela escola na atualidade é fazer com que o estudante consiga ser um leitor ativo que processa e examina o texto, ou seja, proficiente, assim como afirmam Kleiman e Moraes (2001). Leitura é sinônimo de conhecimento, e aprender a ler, a autonomia e criticidade do estudante perante a sociedade. Na experiência de quatro anos como docente, a professora-investigadora pôde observar que o trabalho com a leitura é fundamental no ensino-aprendizagem da disciplina língua portuguesa para que o estudante consiga interagir com os textos, e consequentemente, compreendê-los.

Os documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Base Nacional Comum Curricular*, exigem que a escola forme leitores autônomos e críticos. Para tanto, é preciso aprofundar as características da compreensão leitora. Segundo Colomer e Camps (2002, p. 47):

A compreensão é a finalidade natural que qualquer ato habitual de leitura [...]. Como se disse muitas vezes, a compreensão não é uma questão de compreendê-lo todo ou não compreender nada, mas que, como em qualquer ato de comunicação, o leitor realiza uma interpretação determinada da mensagem que se ajusta mais ou menos à intenção do escritor. Saber que condições influem no grau de compreensão da leitura é de grande interesse para o planejamento educativo dessas aprendizagens, já que a capacidade de entender um texto e a possibilidade de ensinar a fazê-lo passaram ser considerados os aspectos-chave da leitura e de seu ensino.

Corroborando com as ideias das autoras, em relação à relevância de um planejamento educativo pautado no ensino da compreensão leitora, percebe-se ser necessário organizar o ensino da leitura por meio de estratégias específicas, uma vez que é preciso formar leitores capazes de entender o que lê e aprender por meio dessa prática. Diante disso, ressalta-se que esta pesquisa segue a perspectiva interativa da leitura, associada às estratégias de compreensão leitora recolhidas por Solé (1998) e Colomer e Camps (2002).

A compreensão leitora é definida aqui como “[...] um processo de construção de significado sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão” (SOLE, 1998, p. 44).

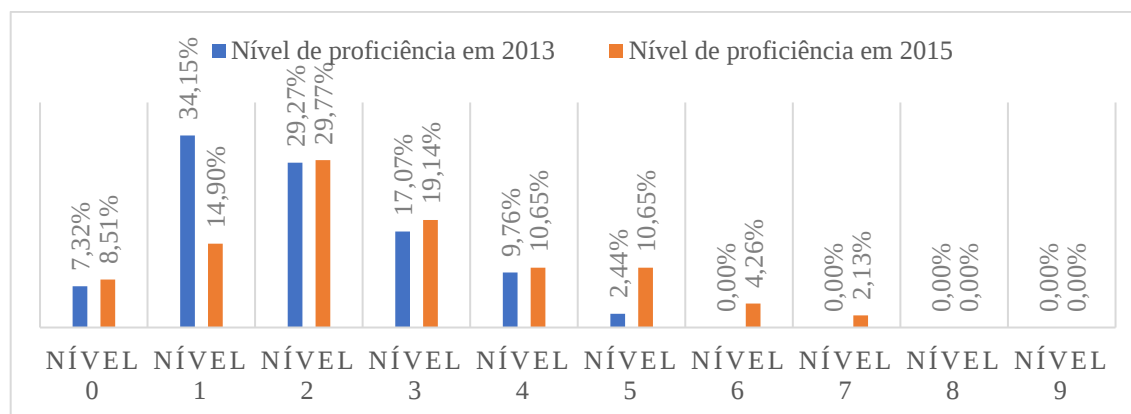
Nesse contexto, ressalta-se que o professor deve instigar o estudante a fazer o uso da leitura e da escrita, dentro e fora do ambiente escolar, demonstrando por meio dessas práticas que a linguagem não está somente alicerçada aos mecanismos linguísticos, mas, à compreensão dos diversos gêneros e da realidade articulada ao conhecimento de mundo. A partir do que foi exposto anteriormente e com base na experiência docente da professora-investigadora, vivida em diferentes anos/séries, nota-se que as dificuldades enfrentadas por estudantes do ensino fundamental no processo de comunicação (escrita ou oral) encontram-se vinculadas a falhas na compreensão leitora.

Compreender também é inferir. E a inferência se dá pelo o que está dito no texto (linguístico) em relação com o que não está dito (contexto). Assim, é uma operação realizada pelos leitores enquanto estão lendo. Para compreender o texto, então, o leitor tem que interagir com ele, quer dizer, não basta decodificar os códigos, pois é preciso atribuir diversos significados. Esses dois procedimentos são necessários para haver a decodificação, a compreensão textual, e a atribuição sentidos ao texto, requerendo, assim, a atividade inferencial de relacionar o dito ao não dito.

No tocante à inferência, é importante reconhecer ser esse “um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto” (DELL’ISOLA, 2001, p. 44). A autora frisa que a inferência é uma operação mental em que o leitor gera novas proposições a partir de relações estabelecidas entre informações conhecidas e novas. Na verdade, as proposições geradas são conclusões, que constituem conhecimentos diferentes.

Assim, ao olhar para os resultados dos estudantes do 5º ano da Prova Brasil (2013-2015), de Muribeca-SE, percebeu-se que há deficiências, principalmente, nos descritores relacionados à construção de inferência, visto que os acertos concentram-se nas questões em que o nível de proficiência é muito baixo (níveis 0, 1 e 2), em torno de 30%, como pode ser visto no gráfico 1.

Gráfico 1- Distribuição Percentual em nível de proficiência dos anos de 2013 e 2015



Fonte: Dados do Inep - Prova Brasil. Disponível em: <<http://sistemasprova-brasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

É importante destacar que a instituição foco da pesquisa, o Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), em Muribeca-SE, é estadual, por isso não oferece o ensino fundamental I, que é ofertado pelo município. Assim, ao apresentar neste trabalho os resultados alcançados, na prova de língua portuguesa, da Prova Brasil de 2013 e 2015, estar sendo considerado o conjunto das instituições, uma vez que a maioria dos estudantes do CEAB são oriundos das escolas da rede municipal (ver gráfico 1).

Na observação dos dados do gráfico 1, percebe-se que os estudantes do 5º ano de Muribeca, segundo a descrição exposta no *site* do Inep (<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br>), estão entre o nível 0 ao 3. Tais dados revelam que os estudantes localizados no nível 0 não demonstram habilidades elementares em leitura, os situados no nível 1 são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos, sabem localizar elementos de uma narrativa como o personagem principal e também de estabelecer relação entre personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.

Por sua vez, os estudantes que estão no nível 2 acrescentam a essas habilidades do nível 1 a capacidade de identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e fábulas e ainda inferem as características de personagem em fábula. Apenas os localizados no nível 3 reconhecem a relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas, inferem o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Percebe-se ainda que tais resultados servem como base para mostrar qual o nível de proficiência em leitura dos estudantes quando ingressam no CEAB. O que foi ratificado pelas atividades de leitura e compreensão em sala de aula, pois nota-se que os estudantes estão limitados a extrair informações explícitas de fábulas e contos. Esses gêneros são trabalhados com frequência em sala uma vez que constam na coleção do livro didático *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Chochar (2015), adotado pela instituição. Contudo, as questões destinadas à compreensão leitora trazem muito mais o viés de reflexão sobre o conteúdo gramatical estudado na seção do livro do que o trabalho com as nuances interpretativas dos textos. Na resolução de questões de nível básico que estão presentes no livro didático, percebe-se que os estudantes conseguem, por exemplo, extrair informações explícitas, identificar a personagem principal e o desenvolvimento das ações no texto corroborando, assim, os dados expostos no gráfico 1. No entanto, nas questões de nível superior, as quais estão no âmbito da inferência, os estudantes apresentam bastante dificuldade, como inferir o

assunto principal do texto, estabelecer a relação de causa e consequência, inferir sentido de expressões e inferir o efeito de humor em variados gêneros.

Essas constatações, decorrentes da prática docente, estão intimamente relacionadas aos resultados demonstrados na Prova Brasil, visto que os estudantes acertam com eficiência as questões do nível básico em proficiência, que inclui do 1 ao 3. Nos níveis intermediários e avançados, como mostra o gráfico 1 (níveis de 4 ao 9), o percentual de acerto relativo às respectivas questões vai caindo drasticamente, o que também é visto no trabalho com a leitura em sala de aula.

A partir dessas observações, para a organização desta pesquisa, decidiu-se montar uma sondagem com itens que exploram os descritores de inferência, os quais os estudantes sentem mais dificuldade, especificamente, os descritores D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto) e D6 (Identificar o tema de um texto), relativos ao Tópico I, incluso nos Procedimentos de leitura, da matriz de referência da Prova Brasil.

Ainda foram inseridos os descritores D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) do Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto), D8 (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto) do Tópico IV (Coerência e Coesão no Processamento do Texto) e D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) do Tópico V (Relações entre Recursos), para tentar traçar ações metodológicas, após a análise dos resultados, que alicercem a construção de um produto que venha a possibilitar superar as lacunas no que tange à inferência pelos estudantes.

Nos resultados da sondagem, apresentados posteriormente, nota-se que os estudantes supracitados conseguem ser proficientes nas questões que abrangem os níveis abaixo de 0 e 1, ou seja, localizam as informações explícitas no texto. No tocante as questões de inferência de textos fragmentos, os estudantes conseguem inferir informações implícitas ligadas à finalidade, ao assunto principal e conseguem resumir fatos presentes nos textos, o que abrange os níveis de proficiência 2 e 3. Com relação aos níveis mais altos, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, percebe-se que os estudantes têm certa dificuldade na inferência de significado de palavras e expressões e do humor, como reconhecer a causa e consequência dos fatos e inferir informações de textos mais extensos. Assim, nota-se que é preciso um trabalho mais incisivo no tocante à inferência.

A partir dos resultados da sondagem, associados às observações relativas às vivências em sala de aula foi possível verificar a necessidade de um trabalho voltado à compreensão leitora, em especial, com a inferência. Como a turma selecionada, no ano letivo de 2017, para desenvolver a pesquisa foi o 6º ano do ensino fundamental II, composta por 31 estudantes de idades entre 10 a 19 anos e,

consequentemente, com níveis cognitivos diferentes, foi proposto trabalhar com textos diversificados que estejam adequados ao contexto sociocognitivo dos estudantes. Também foi decidido sequenciar atividades que extrapolem o nível da extração de informações e abarque os descritores de inferência, especificamente, o descritor 4, por ser o descritor responsável pela inferência de uma informação implícita no texto. No ano letivo de 2018, optou-se em finalizar o trabalho interventivo com a referida turma, sendo hoje o 7º ano do ensino fundamental II composto por 27 estudantes com faixa etária de 12 a 19 anos.

Em síntese, esta pesquisa está circunscrita ao seguinte problema: quais atividades de leitura podem colaborar para a construção de inferências que possibilitem a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do CEAB em Muribeca-SE? A partir desse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é: contribuir com as práticas docentes que estão direcionadas a construção da habilidade de desenvolver a inferência nos estudantes do ensino fundamental (anos finais); e os objetivos específicos são: 1. mapear estratégias que favoreçam o desenvolvimento de inferências por estudantes do 7º ano do ensino fundamental; 2. organizar um Módulo Didático que atenda às necessidades de estudantes de diferentes faixas etárias; 3. verificar se, após o desenvolvimento das atividades, os estudantes realizam inferências variadas.

Com isso, esta pesquisadora/professora de educação básica assume a tarefa de promover os meios de preparar o estudante para tornar-se um leitor capaz de compreender os significados dos textos com que se depara no contexto de sala de aula e também fora dele. Para tanto, propõe-se trazer para a sala de aula textos atraentes, os quais estejam adequados aos níveis sociocognitivos dos estudantes.

Se a compreensão leitora só ocorre quando o leitor, nesse caso o estudante, percebe que os sentidos dos textos não estão prontos em sua superfície linguística, entende-se ser essencial que possa associar simultaneamente à superfície linguística do texto a seus conhecimentos socioculturais, e reconheça que estão implicados ao processo de leitura os objetivos e as hipóteses, o que permite a verificação e refutação de ideias, o estabelecimento de relações entre as causas e consequências dos fatos.

Metodologicamente, essa pesquisa se organiza em três etapas. Como etapa prévia foi realizada uma sondagem em 06 de dezembro de 2017, descrita anteriormente, que serviu de base para a construção das etapas posteriores. Posteriormente, foi aplicado um pré-teste em 04 de janeiro de 2018, organizado com textos mais simples e curtos para verificar se os estudantes conseguiam êxito para assim avançar para textos mais complexos. Ressalta-se que tanto a sondagem quanto o pré-teste foram aplicados no final do ano letivo de 2017.

Como última etapa, agora no ano letivo de 2018 com o 7º ano, foi aplicada uma sequência de atividades que compõe um Módulo Didático (MD), dividido em três etapas. Em cada etapa, as atividades têm duas temáticas diferentes, pois, a turma foi dividida em dois grupos, o grupo A com faixa etária de 12 a 14 anos e o grupo B de 15 a 19. A turma foi dividida em dois grupos pelo fato de as idades dos estudantes que participaram da pesquisa-ação ser muito diversa. Assim, entendemos que as experiências, a formação individual e social e a vivência dos estudantes como leitores são distintas, por isso eles têm níveis de maturidade de acordo com a sua faixa etária, e isso deve ser levado em consideração na seleção dos textos.

As atividades do MD estão divididas sempre em dois tipos, que incluem textos diferentes adequados a faixa etária de cada grupo e pertencentes a um mesmo gênero textual, destarte todos os textos serão submetidos ao mesmo tipo de pergunta. A escolha pelo trabalho com textos diferentes para as faixas etárias descritas justifica-se também pelo objeto de pesquisa em foco: as inferências socioculturais. Em função dessa decisão, os textos têm que ser adequados aos aspectos cognitivos, social e cultural. Os gêneros escolhidos para compor as etapas do MD foram: provérbio, piada, crônica e fábula.

Com base no documento interno do Profletras da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, “Produção de conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras – Como elaborar cadernos pedagógicos e módulos didáticos?”, organizado por Azevedo (2018), o Módulo Didático (MD) pode ser entendido como “[...]um ‘pacote’ curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, o que pode abranger um conteúdo específico ou um tema importante em uma área de conhecimento” (AZEVEDO, 2018, p. 10).

Os Módulos Didáticos, devido à sua organização em função de um conteúdo específico, ajudam os estudantes a compreender os fundamentos e as aplicações dos conteúdos, pois as atividades são segmentadas em etapas gradativas de complexidade. Uma organização em etapas de complexidade “está regida por uma visão linear da aprendizagem, por isso se aplica tanto ao ensino individual quanto de um grupo” (AZEVEDO, 2018, p. 10). Assim, caberá ao professor, por meio de observações e da sondagem em sala de aula, selecionar que suporte didático está adequado à necessidade de sua turma, considerando as características dela.

Nesse sentido, a proposta de desenvolvimento de um MD é viável e coerente, pois seguem etapas de complexidade gradativa, com o intuito de promover a aplicação dos conhecimentos em estudo não apenas pela turma participante desta pesquisa, mas por outras turmas de características semelhantes ou não. As atividades incluídas no MD abarcam três tipos de questões, postuladas por

Dell’Isola (2001): *perguntas objetivas*, de conhecimento informado pelo texto; *perguntas inferenciais*, baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais; *perguntas avaliativas*, as quais envolvem avaliação e julgamento de informação fornecida pelo texto. Seguem ainda alguns exercícios, propostos por Colomer e Camps (2002), que ajudam no desenvolvimento da compreensão leitora implicando assim, na construção de inferência.

A autora Ávalos, em parceria com outros colegas, em seu livro *Comprensión lectora: dificultades estratégicas em resolución de preguntas inferenciales*”, tabulou em uma taxonomia os erros de compreensão inferencial mais cometidos pelos adolescentes em sua pesquisa. Valendo-se da pesquisa das autoras e de sua relação com este trabalho que também traz a compreensão inferencial como foco, foi utilizada partes da taxonomia para analisar os erros cometidos pelos estudantes foco desta pesquisa, assim justificando as descrições e análises feitas pela professora-investigadora.

Em busca de trabalhos acadêmicos que já se voltaram ao uso de estratégias de leitura e ao desenvolvimento de inferências socioculturais, foram localizadas duas experiências que permitem entender o estado da arte nessa área. A dissertação de Elaine Cristina Silva Venturoso, defendida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Uberaba (Profletras), em 2017, a qual propôs a estudantes do 9º ano construir sentidos inferenciais por meio das estratégias leitoras, realizadas a partir da obra “O sofá estampado”, de Lygia Bojunga. A dissertação de Sandra Dias da Silva Rennó, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2008, que aponta resultados positivos com a utilização do conto para produzir inferências, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental.

No entanto, uma pesquisa que gira em torno de atividades que enfatizam as estratégias de leitura na promoção da compreensão em nível inferencial, por meio de um Módulo Didático, organizado com temáticas diferentes para um público com discrepância série-idade, e ainda alicerçada em quatro gêneros textuais, não foi encontrado. O mais próximo dessa perspectiva foi identificado na pesquisa de Vilma Luíza Ruas Fernandes, do Profletras da Universidade Estadual de Montes Claros, defendida em 2015, que obteve êxito no que tange a desenvolver a habilidade de fazer inferências, com base na estratégia da pausa protocolada, realizada com estudantes do 7º ano do ensino fundamental.

Diante do exposto, o texto desta pesquisa está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, encontra-se a fundamentação teórica que servirá de base para orientar as ações da pesquisa e auxiliar na análise dos resultados decorrentes do desenvolvimento da pesquisa. Dentre os teóricos presentes neste texto, destacam-se Solé (1998), que conceitua a compreensão leitora e ressalta as estratégias para o ensino da leitura; Colomer e Camps (2002), que apresentam estratégias para o

desenvolvimento da compreensão leitora e propõem exercícios que possam promover essa compreensão; Marcuschi (2008), que colabora com as questões relativas à compreensão leitora; Dell’Isola (2001), que orienta o entendimento das inferências socioculturais; Bonini (2014) que explica quais são os aspectos cognitivos implicados na leitura.

Ao tomar por base os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que traçam os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, e as orientações de Tripp (2005), que propõe um conceito de pesquisa-ação, assim como Engel (2000), foi possível organizar os procedimentos metodológicos desta pesquisa. *A posteriori*, tem-se a análise dos dados obtidos com a aplicação do MD e, por fim, encontram-se os resultados, com as constatações decorrentes da aplicação e análise de todo o desenvolvimento da pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Leitura e Compreensão leitora

É importante destacar que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é capacitar o estudante para que seja capaz de empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social. Por tanto, a escola deve criar mecanismos para que os discentes possam utilizar as modalidades oral e escrita da língua de modo significativo nas diferentes esferas de comunicação humana. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de Língua Portuguesa (PCNLP), o ensino de língua materna, no nível fundamental, é pautado por objetivos gerais, dentre eles estão:

- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (adaptado de BRASIL, 1998, p. 32-33).

Na visão desta pesquisadora, para alcançar os objetivos propostos nos PCNLP, é preciso que o ensino de Língua Portuguesa seja alicerçado no ensino-aprendizagem dos diversos gêneros textuais que circulam em sociedade, pois, além de ampliar a compreensão linguística e discursiva dos estudantes, envolve as diversas formas de participação social que eles, como cidadãos críticos e reflexivos, podem adquirir fazendo uso da linguagem.

A leitura é uma prática social e cognitiva que necessita ativar habilidades de decodificação e entrelaçá-las aos conhecimentos prévios do indivíduo, criando, assim, objetivos e expectativas de leitura em um constante processo de previsão e inferência. Paulo Freire, em sua obra *A importância do ato de ler*, explica que a necessidade de ler está associada a “[...] um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, a qual não se esgota na pura decodificação da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 11). O autor afirma ainda que

O ato de ler, parte da chamada leitura do mundo, para que, através de experiências já vividas, seja possível construir a prática da leitura, [que] não é constituída através de memorizações, mas sim através de formas que manifestem no aluno o desejo e a curiosidade desta descoberta. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1996, p. 18).

Ao enfatizar que, para ler, é preciso ir além da memorização mecânica do processo de combinação de palavras, para incluir as vivências sociais, o autor deixa claro que decodificar é um dos estágios do processo da leitura. Nesse sentido, para que o estudante compreenda o texto lido, é preciso que ele associe seus conhecimentos linguísticos as suas experiências construindo assim, os sentidos do texto.

Freire (1996, p. 67) acrescenta que:

Não se pode interpretar um texto se ele for lido sem atenção, sem curiosidade; se não há estímulo à leitura; se na primeira dificuldade, se desiste da sua leitura; quando um texto é difícil, deve o aluno insistir em compreendê-lo. Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil, porque estudar é criar e não repetir o que os outros dizem.

Como se vê, na visão de Freire (1996), a leitura exige disciplina acadêmica, o que se alinha à visão de Colomer e Camps (2002) que situa a compreensão leitora como o principal objetivo da leitura. Esse é um processo interacional entre o leitor, autor e texto (contexto), que exige do leitor o estabelecimento de uma relação entre os conhecimentos prévios (linguístico, enciclopédicos, contextuais e outros) acionados e a informação dada pelo texto, o que permite estabelecer inferências, refutações, comparações e perguntas. Sobre a importância da leitura na escola, Solé (1998, p.32) assinala que:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isso é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Ao concordar com a autonomia que a leitura possibilita ao estudante, nesta pesquisa a leitura é tomada como um meio para o indivíduo adquirir conhecimentos que contribuirão para sua formação como um sujeito crítico que interage e reflete sobre as informações lidas.

Nos PCNLP (BRASIL, 1998, p. 69-70), a leitura é entendida como:

[...]o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Solé (1998), ao explicitar as estratégias implicadas na leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação), reforça se tratar de um processo que requer a construção de significado do que se quer compreender. Para tanto, o leitor precisa ser ativo nesse processo e, por meio do esforço cognitivo empreendido, pode encontrar sentido na leitura. A compreensão leitora, então, é algo complexo, visto que implica a construção de significados a partir das interações estabelecidas pelo leitor com o texto, o que impulsiona a construção de inferências e a produção de sentidos. Para essa autora, o leitor tem que responder a alguns questionamentos para compreender o que lê:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos relevantes para o conteúdo em questão;
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial;
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade como conhecimento prévio e com o sentido comum;
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação;
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

A partir da complexidade do ato de compreender, torna-se necessário ensinar aos estudantes as estratégias de compreensão leitora, uma vez que é preciso formar leitores ativos e autônomos, capazes de interagir de forma inteligente frente à diversidade de gêneros que circulam na sociedade. Solé (1998, p. 72-73) afirma ainda que:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Por isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. Essas estratégias são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate assim o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

Na perspectiva de Solé (1998), o ensino de estratégias de compreensão leitora deve estar alicerçado em algumas etapas que precisam ser cumpridas: organizar em sala de aula situações que permitam a leitura por meio de um processo de construção conjunta (professor-estudantes), assumir o papel de mediador (guia), planejando as atividades de ensino como “andaime” para as aprendizagens. Tal ensino, “[...] proporciona aos estudantes o apoio necessário para que possam dominar progressivamente as estratégias para depois utilizá-las livremente, assim que as ajudas iniciais forem retiradas (SOLÉ, 1998, p. 77).

Preocupados com as práticas docentes, Marcuschi (2008) reafirma que os exercícios escolares não possuem um horizonte, mas muitas vezes são limitados, especialmente na medida em que restringem a leitura à repetição e à cópia do que está explícito no texto, o que acarreta pouca contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante.

Nesta pesquisa, ao tomar a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, assim como insistem Koch e Elias (2015) no livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, admite-se que a leitura articula os conhecimentos prévios às experiências do leitor, ou seja, a leitura exige mais que o conhecimento do código linguístico e a assunção de uma postura dinâmica, pois se constroem como sujeitos ativos e são construídos no texto. Segundo Koch e Elias (2015, p.11),

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não há algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nota-se que, mesmo com os novos estudos sobre a complexidade da compreensão leitora, na experiência docente transcorrida em Muribeca-SE, muitos professores ainda restringem a compreensão à localização de informações que estão superficiais no texto, não levando em consideração os novos estudos mencionados nesta pesquisa. Em função disso, torna-se necessário a inclusão de novas propostas que possibilitem ao estudante o trabalho com os mais variados gêneros em sala de aula para que os mesmos possam interagir em situações comunicativas diversas, por meio da compreensão que venha a ser empreendida dentro e fora do contexto escolar.

1.2 Leitura e cognição

Para que o professor formule estratégias para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes, é imprescindível considerar os elementos cognitivos envolvidos nesse processo, que estão relacionados aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais. A interação entre todos os elementos, torna o estudante mais competente no ato da leitura.

Os estudos sobre a cognição e a compreensão podem nos ajudar na criação de oportunidades para que o aluno comece a ver esse objeto -o texto- com novos olhos, através da aplicação de alguns resultados da pesquisa sobre o processo de compreensão. Isto é, esses resultados podem vir a subsidiar o ensino da leitura permitindo o desenvolvimento de abordagens que orienta o aluno na sua entrada no texto escrito através da prática e modelagem de estratégias cognitivas envolvidas na sua compreensão (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 128).

Estudos recentes de Koch e Cunha- Lima (2011) e Bonini (2014), realizados no âmbito da cognição, revelam que a capacidade cognitiva do pensamento e da transmissão de ideias e sentimentos realiza-se por meio da linguagem, uma vez que esse conhecimento biológico é próprio do homem. Com relação à aquisição da linguagem, que ocorre por meio do uso em sua interação social, uma criança pode desenvolver sua compreensão sobre as intenções comunicativas por meio do contato interativo com pessoas que a rodeiam e com os objetos, o que resulta na internalização e utilização do ato de compreender. Para Bonini (2014, p. 209),

A mente é [...] a propriedade que um organismo tem de desencadear estados de pensamento, ou seja, de poder formar representações neurais e manipulá-las. Por esse motivo, principalmente em se tratando de linguagem, o foco central de estudo nas ciências cognitivas tem sido a cognição humana e não a animal.

Conforme o autor, para que os indivíduos se comuniquem, é preciso que emitam sons em consonância com os fonemas da língua em uso, organize as palavras em sentenças, de acordo com a gramática da língua em uso, organizando tudo dentro de um gênero específico que tenha reconhecimento social. Todos esses processos são desenvolvidos com base na atividade cognitiva que tem em sua natureza o caráter social.

Nesse processo, o professor tem um papel de suma importância, na relação leitor-texto, pois a leitura deve ser objeto de ensino, como afirma Kleiman e Moraes (1999, p. 126-127):

Considerando a importância do engajamento cognitivo para compreensão do texto escrito, e a importância da leitura para aprendizagem, pode-se afirmar que, enquanto atividade cognitiva, a leitura deve vir a se construir objeto de ensino de todos os professores. O desenvolvimento de estratégias de leitura adequadas depende da mediação do professor: o tipo de perguntas que ele faz determinar se o aluno ler para memorizar trechos ou para inferir e entender as entrelinhas; se ele lê porque o professor pediu ou porque tem um objetivo que justifique seu envolvimento; se apenas passa os olhos pela página ou se auto avalia constantemente para não perder o fio, se começa a ler como se a mente fosse uma tábua rasa ou uma um complexo organismo que precisa ser nutrido.

Para as autoras, os professores de todas as disciplinas do currículo escolar têm que estar engajados na tarefa de ter a leitura como unidade de ensino, sendo essencial o uso de estratégias de leitura, com objetivos específicos, para desenvolver a compreensão leitora dos estudantes. Sobre a dificuldade do ato de compreender, Koch e Cunha- Lima (2011, p. 295) detalham que:

Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita a chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse enriquecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existiam regras claras de como proceder. É por isso que se pode falar: “não foi isso que eu quis dizer”, ou, “eu não estou sabendo dizer, mas você me entende.

A partir do exposto acima, percebe-se que, para desenvolver estratégias de compreensão leitora que ajudem o estudante a adentrar no texto, é preciso possibilitar a mobilização cognitiva que permita reelaborar conhecimentos para que a leitura faça sentido (KLEIMAN; MORAES, 1999).

1.3 A inferência

Sobre o conceito de inferência, a autora Dell' Isola (2014) expõe no *Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*, um verbete ressaltando que:

Inferência é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. [...] A *inferência* revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou.

Já no livro *Leitura: inferências e contexto sociocultural*, Dell' Isola (2001) ressalta que no processo de construção de sentido na leitura ocorrem processos inferenciais, revelados como conclusão de um raciocínio, da elaboração de pensamento ou expectativa. Assim, pode-se dizer que as inferências ocorrem na mente do leitor e se desenvolvem durante ou após a leitura, ou seja, o texto estimula a geração de inferências. Para essa autora (2001, p. 44),

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais.

Para a geração de inferência, torna-se imprescindível não só o conhecimento intratextual, mas a interação deste com o conhecimento de mundo do leitor (extratextual), e isso permite criar uma rede de possibilidades de significados durante a leitura que preenche os vazios (não ditos) do texto. Segundo Marcuschi (2008, p. 249), o estudo sobre inferências é de suma relevância porque:

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo.

Vê-se que a compreensão de texto é complexa também para o professor. Na experiência profissional desta pesquisadora, vivida até o início do Mestrado Profissional em Letras, não houve oportunidade para o aprofundamento de todos os elementos implicados no desenvolvimento de

inferências. Isso porque envolve conhecimentos linguísticos, antropológicos e factuais, entre outros, posto que as inferências inter-relacionam esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Ciente disso, Marcuschi (2008 p. 252-253) esclarece que:

As inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente. Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz do que outra para dada operação inferencial.

Como frisado por Marcuschi, anteriormente, a atividade inferencial é complexa e não é um mecanismo natural, por isso devem ser ensinadas estratégias para que os leitores aprendizes, quer dizer, os estudantes, saibam fazer inferências, isto é, articular conhecimentos (linguísticos, sociocognitivos, contextuais) na interação com o texto.

Para Coscarelli (2002, p. 2), “[...] inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto [...]”. Nesse conceito, a autora deixa claro que a compreensão é o resultado da associação das informações concedidas pelo texto com o conhecimento do leitor.

Para Fernandes (2015), a inferência é um recurso cognitivo importante para o processo de construção de sentido. A autora ainda explica que:

[...] inferência é um recurso cognitivo que utilizamos ao ler, imprescindível ao processo de construir sentido para o texto, que nos possibilita buscar informações não explícitas, mas que nos são permitidas por pistas ali presentes, informações essas recuperadas através de conhecimentos que temos armazenados em nossa memória. Na realização dessas inferências, fazemos previsões e levantamos hipóteses sobre o texto, que podem se confirmar ou não, mas que nunca são aleatórias (FERNANDES, 2015, p.41-42).

Por ser uma atividade tão complexa, a inferência é um componente da compreensão de textos que necessita ser estudada e trabalhada em sala de aula pelos professores, com o objetivo de desenvolver estratégias que ajudem os estudantes a fazer inferências de diferentes tipos. Assim, nesta pesquisa optou-se por um trabalho com as inferências socioculturais, pois os fatores sociais e culturais estão envolvidos no processo inferencial que integra a compreensão textual.

Segundo Dell’Isola (2001), o contexto é importante para a geração de inferências, no entanto, o seu conceito ainda não tem uma definição exata nos estudos linguísticos como também, em pesquisas sobre inferências. Desse modo, a autora expõe cinco tipos de contextos que vêm sendo investigados que são: cultural; situacional; instrumental; verbal; pessoal.

Por contexto cultural entende-se que é formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam na compreensão textual. A autora expõe ainda que:

O contexto cultural é formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções. Por exemplo: há diferenças culturais entre povos e sociedades de um mesmo povo. [...] Esquemas culturais podem influenciar na compreensão da leitura. (DELL'ISOLA, 2001, p. 92).

Com isso, depreende-se que o contexto cultural é um fundamento usual para compreensão. O conhecimento sobre a cultura fornece ao leitor/ouvinte o conhecimento para extrair as inferências que são necessárias para a compreensão do texto.

No que concerne ao contexto situacional, Dell'Isola (2001) aborda que:

O contexto situacional é formado por circunstâncias que cercam o texto. Embora não estejam contidas no texto, por serem conjunturas do entorno textual, interferem na compreensão e na geração de inferências. Instruções, objetivos de leitura e ilustrações são os principais contextos situacionais. [...] Outro tipo de contexto situacional é o sugerido por gravuras e desenhos que ilustram os textos. Alguns pesquisadores, estudam os efeitos das ilustrações sobre o texto concluíram que os desenhos e gravuras exerce uma grande influência sobre a compreensão textual. (DELL'ISOLA, 2001, p. 93-94).

Sobre o contexto situacional, a autora ainda afirma que as ilustrações contidas no texto podem influenciar a leitura, facilitando ou não no desenvolvimento das inferências uma vez que, gera uma interpretação coerente ou fornece dados para tal.

O contexto instrumental também é ressaltado pela Dell'Isola (2001) em que a mesma afirma que:

O contexto instrumental diz respeito às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para se obter informações textuais. Um indivíduo pode tomar conhecimento de um texto lendo ouvindo. Lê-se uma notícia de jornal, ouvi-se uma reportagem pelo rádio ou pela TV. Leitura e audição são dois processos diferentes que apresentam efeitos distintos. (DELL'ISOLA, 2001, p. 96).

Com relação ao contexto verbal, entende-se que todo o conteúdo linguístico está a serviço da compreensão textual e como tal deve estar internalizado pelo leitor/ouvindo para assim, no processo mental extrair as informações do texto a partir das combinações de todo conteúdo linguístico.

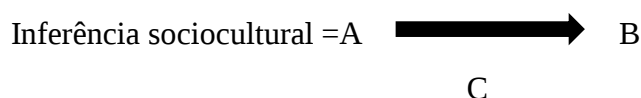
O contexto verbal envolve o conteúdo linguístico do discurso. A compreensão de texto deve ser vista como um complexo de processos mentais que extrai informação e combina essa informação com partes textuais apresentadas previamente. Esses processos são influenciados por propriedades linguísticas particulares do texto [...]. As partes de um texto têm uma relação definida entre si. As sentenças antecedentes estabelecem um contexto para as seguintes e a sua posição em série no texto é comprovadamente importante. A sequência específica e a conexão das frases e sentenças são fatores elementares que afetam a coesão textual. (DELL'ISOLA, 2001, p. 97).

O último tipo de contexto que vem sendo investigado e foi relatado por Dell'Isola (2001) é o contexto pessoal, que envolve todos os conhecimentos, atitudes e fatores emocionais do leitor/ouvinte para a compreensão do texto.

O contexto pessoal que inclui conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte). Recentes investigações têm mostrado que o conhecimento do receptor influencia o processo de compreensão. Leitores e ouvintes constroem o significado de um texto por analisar as palavras, as sentenças e parágrafos em oposição ao background (experiências, formação, prática, educação) de seus conhecimentos pessoais. Isso inclui conhecimento de mundo, de regras linguísticas e de convenções em geral. Esse conhecimento é, além disso, condicionado pelo sexo, pela idade, educação, ocupação, etc. (DELL'ISOLA, 2001, p. 98).

A inferência sociocultural é aquela no qual uma informação nova é extraída de informação anterior e inserida em um determinado contexto. “A informação nova origina-se do contato com o texto, relacionado à identificação da classe social, às experiências, à formação individual e social e à vivência do leitor. Essa informação produzida retorna ao contexto que lhe deu origem” (DELL' ISOLA, 2001, p. 106). Como pode ser visualizado na figura 1, proposto por Rickheit et al. (1985 apud Dell' Isola 2001).

Figura 1- Inferência sociocultural



Fonte: Dell' Isola (2001, p.107).

Na figura 1, A é a informação anterior fornecida pelo texto, B é a informação nova que é inferida pelo leitor e C é um contexto que dá condição para a produção de leitura, configurando, assim, o processo de geração da inferência.

Para Dell'Isola (2001), há processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura que são: decodificação, compreensão, inferenciação, avaliação e retenção na memória. A autora afirma ainda que:

Os processos perceptuais e cognitivos atuam em uma corrente contínua, de forma que a saída o produto de um subprocesso é influenciado por outros subcomponentes. Conforme afirmam diversos autores que defendem o processo Interativo da leitura, o leitor constrói significado para o texto ao buscar pistas; ao antecipá-las, ele fórmula e reformule hipóteses que podem ou não ser comprovadas (DELL'ISOLA, 2001, p. 107-108).

Ao retomar as cinco generalizações, propostas por Clark (1985 apud Dell'Isola, 2001, p. 108), Dell'Isola (2001) identifica três níveis de inferência sociocultural:

- 1ª) compreensão do texto e sua interferência na extração de inferências;
- 2ª) inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado;
- 3ª) inferenciação que envolve percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais.

A autora informa que esses três níveis compõem a inferência sociocultural de forma unificada, uma vez que são inerentes ao conhecimento de mundo e estão associados às diferenças de classe social. Assim, não existe uma separação perceptível entre um nível e outro, todos sofrem interferência do contexto sociocultural no processo de leitura desde a compreensão até a avaliação textual, por isso, não se pode precisar quando a inferência ocorre. O que se sabe é a necessidade de verificação da influência do contexto sociocultural no processo da leitura e compreensão.

1.4 Estratégias de compreensão leitora

É necessário ensinar estratégias de compreensão porque, segundo Solé (1998, p. 72), “[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. Então, para que o professor forme leitores autônomos, precisará alicerçar as práticas nos diferentes gêneros textuais. Dessa maneira, o leitor será capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecendo relações entre o que está lendo e seu conhecimento de mundo, de uma maneira questionadora e reflexiva, possibilitando ratificar ou modificar seu conhecimento. Isso também proporciona realizar generalizações que permitem transportar o que está ou foi aprendido para outros contextos.

Como esse trabalho está imerso no campo da leitura, as estratégias de compreensão leitora são relevantes para um aprofundamento no que tange ao entendimento do que isso vem a ser. Solé (1998, p. 70) aborda duas implicações das estratégias de leitura no processo de ensino-aprendizagem:

1. [...] Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem aparecem. Ensinam-se- ou não se ensinam-se- e se aprendem- ou não se aprendem.
2. [...] O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e uso de procedimentos de tipos geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

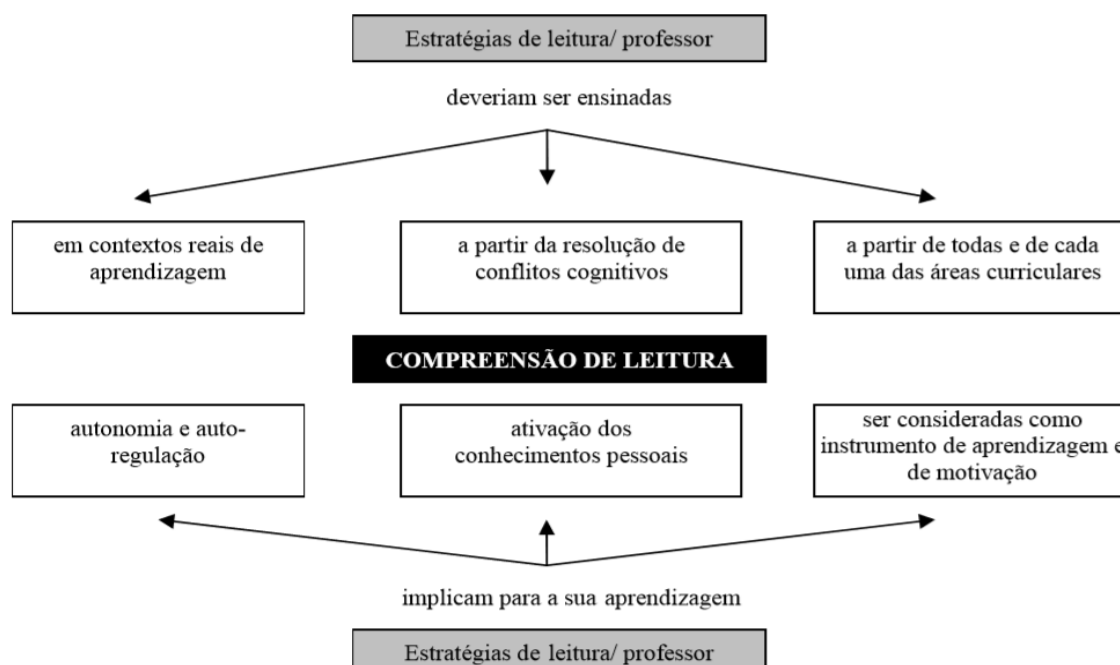
As estratégias de compreensão leitora devem permitir ao estudante a autonomia no que se refere ao planejamento da leitura, como também seu monitoramento, o que facilitará a comprovação, revisão, controle e tomadas de decisão, ações adequadas em função dos objetivos de leitura. Sobre estratégias de leitura, Serra e Oller (2003, p. 35) elucidam que:

A integração das estratégias de leitura no campo da competência do aluno lhe permitirá avançar no sentido da autorregulação de sua própria atividade leitura. Das estratégias teriam de ser consideradas também como objeto de ensino e aprendizagem nos diferentes

contextos linguísticos, sejam próprios da área de linguagem ou de qualquer outra área do currículo. Assim, a atenção que dedicarmos ao ensino e a aprendizagem dessas estratégias de leitura não será de modo algum, banal, ao contrário, será extremamente importante para facilitar a compreensão e a aprendizagem do texto.

Os autores ressaltam que não se deve minimizar a aprendizagem da leitura ao treinamento de estratégias. Cada estratégia tem que responder às necessidades de sala de aula, ou seja, às dificuldades dos estudantes, assim, o professor poderá formular estratégias que ajudem na resolução das dificuldades de leitura. Somente nos contextos reais de aprendizagem o ensino de estratégias adquire sentido e pode colaborar com a formulação dos objetivos de aprendizagem em si mesmas. Os autores sintetizam as estratégias de compreensão leitora da seguinte maneira.

Figura 2- Articulação entre estratégias e compreensão leitora



Fonte: Serra e Oller (2003, p. 38).

A figura 2, serve como um quadro-síntese da importância do professor no ensino das estratégias de leitura, pois, em contextos reais de aprendizagem, elas possibilitam trabalhar na resolução de conflitos cognitivos dos estudantes, abrangendo não só a disciplina de língua portuguesa, mas todas do currículo escolar. Tudo isso colabora com o desenvolvimento da compreensão leitora, a qual promove a autonomia e autorregulação do estudante, visto que ativa a relação entre o conhecimento do texto e o conhecimento pessoal do estudante, tornando-se um instrumento de aprendizagem significativa.

Colomer e Camps (2002) afirmam que uma das causas que dificultam a compreensão leitora é que os leitores não dominam estratégias de controle de sua própria compreensão uma vez

que não são conscientes da existência de tal problema, por isso não podem retificar sua interpretação. Em virtude desse contexto, o estudante não articula as informações textuais a um esquema, nem percebe a falta de coerência na progressão das ideias, nem associa o que foi dito no texto as suas próprias inferências. Nota-se, então, que os leitores aprendizes, ou seja, os estudantes não são conscientes do processo inferencial, por isso cabe ao professor, por meio de estratégias de compreensão leitora, fazer com que o estudante tome consciência de que é preciso para relacionar o texto a diversos conhecimentos na mente do estudante (social, histórico, enciclopédico).

Sobre as inferências nas estratégias de ensino da leitura, Solé (1998, p. 74) esclarece que é importante elaborar inferências de diversos tipos e provar as interpretações a partir das hipóteses e da checagem das conclusões. Qual poderá ser o final desse romance? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? O que pode acontecer com este personagem?, entre outros aspectos. Ao passo que o estudante interage com o texto e seu conteúdo, ele avança em sua compreensão, visto que tem que antecipar compreensões, fazer previsões sobre o texto e durante a leitura, comprovar ou refutar as hipóteses para, assim, modificar as primeiras impressões e, se necessário, ou fazer outras.

Como estratégias para a elaboração de atividades voltadas ao desenvolvimento de inferências que favorecem a compreensão leitora, este trabalho se orienta segundo os postulados de Dell’Isola (2001), no que se refere aos tipos de perguntas que podem ser formuladas. Serão utilizados três tipos:

- Perguntas do tipo 1 (objetivas): de conhecimentos informados pelo texto;
- Perguntas do tipo 2 (inferenciais): baseadas nos conhecimentos, experiências do leitor;
- Perguntas do tipo 3 (avaliativas): que envolvem avaliação e julgamento pessoais de informações fornecidas pelo texto.

Além disso, associado aos postulados de Dell’Isola (2001), as atividades foram alicerçadas nas estratégias de Colomer e Camps (2002), visto que as autoras propõem atividades específicas que ajudam na compreensão leitora e colaboram com a construção de inferência.

Diante do que foi exposto e com base nos estudos apresentados, foi planejada uma ação interventiva por meio da elaboração de um Módulo Didático para construir a habilidade de fazer inferências. O MD foi elaborado e aplicado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental do CEAB, cuja metodologia é apresentada na seção seguinte.

2. METODOLOGIA

A metodologia está organizada da seguinte forma: *a priori*, tem-se a contextualização da escola foco da pesquisa; em segundo, lugar é descrita a turma investigada; são abordados ainda alguns aspectos sobre a pesquisa-ação em sala de aula, como também as etapas desenvolvidas, a saber: sondagem, pré-teste e organização/aplicação de um Módulo Didático.

2.1 Contextualização da escola

A pesquisa foi aplicada no CEAB, localizado na cidade de Muribeca, Sergipe. A cidade está situada a 72 quilômetros da capital do estado, Aracaju, no Agreste Sergipano e tem, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 7.344 habitantes.

O CEAB oferece o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1ª a 3ª série) e o Ensino de Jovens e Adultos, no nível médio (EJAEM), sendo este último ofertado no período noturno. Com relação ao ensino fundamental, é importante ressaltar que é ofertado no período da manhã, uma vez que o ensino médio é distribuído em três turnos (manhã, tarde e noite). No ano letivo de 2018, a escola teve 517 estudantes matriculados, sendo 125 no ensino fundamental II, 336 no ensino médio e 56, no EJA, todos dispostos em dezoito turmas. Os estudantes são oriundos da zona urbana de Muribeca e também de povoados da cidade. É importante destacar que a referida escola recebe ainda estudantes dos povoados das cidades vizinhas, Capela e Malhada dos Bois.

A escola conta com sete salas de aula, uma quadra de esportes, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de dança, uma sala de informática, uma cantina, quatro banheiros, um almoxarifado e um depósito. Na área da equipe gestora há uma secretaria, sala da direção, sala de coordenação e sala dos professores. A equipe gestora da unidade de ensino é composta por uma diretora, dois coordenadores, uma técnica e um secretário. O corpo docente é formado por dezenove professores com nível superior em suas respectivas áreas, todos com especialização, um com mestrado e duas mestrandas. A equipe de apoio é composta por onze oficiais administrativos, quatro vigilantes, quatro merendeiras e dois ajudantes de serviços gerais.

2.2 Perfil da turma investigada

Os estudantes do 7º ano do ensino fundamental, anos finais, turno matutino, foram selecionados para esta pesquisa, a escolha da turma ocorreu através da observação feita em sala de aula, nas aulas de prática de leitura, em que a pesquisadora verificou a dificuldade dos referidos discentes em relação a geração de inferências. A turma é composta por 27 estudantes, com discrepância idade-série, pois as idades variam entre 12 a 19 anos. Os discentes apresentam

dificuldades em relação à leitura, compreensão, interpretação e produção textual, dificuldades estas percebidas pela professora investigadora durante as aulas ministradas.

É notório, ainda que durante o trabalho com a leitura de textos em sala de aula, os estudantes supracitados não vão além do nível superficial de compreensão, ou seja, conseguem apenas enxergar o que está explícito no texto (plano da decodificação), e apresentam dificuldades na percepção de informações que estão em um nível mais profundo.

2.3 Pesquisa-ação em sala de aula

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas no ambiente de sala de aula, com a turma do 7º ano do ensino fundamental, turma na qual o professor-investigador está atuando. Pretende-se, com as ações que serão sugeridas, investigar os problemas encontrados em sala de aula para, com isso, aprimorar as práticas docentes, por isso a opção foi realizar uma pesquisa-ação. Para Tripp (2005, p. 445), “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Com base no excerto acima, pode-se depreender que na pesquisa-ação educacional o professor-investigador, a partir de uma problemática encontrada em sala de aula, esquematiza, planeja e aplica, por meio de práticas, ações que promovam mudanças substanciais para a situação encontrada, aprimorando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, segundo Tripp (2005, p. 447), “a pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, por isso as técnicas de pesquisa precisam atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica, ou seja, é importante garantir a revisão pelos pares quanto aos procedimentos, à significância, à originalidade, à validade etc.

Trata-se, portanto, de um tipo de investigação-ação que ocorre no campo da prática e ainda possibilita estudos acerca da realidade em questão, principalmente por considerar a interação entre os envolvidos (professor-investigador e entre estudantes, etc.), ou seja, é uma pesquisa qualitativa de cunho experimental.

De acordo com Engel (2000, p. 182-183), a pesquisa-ação é um instrumento importante para o desenvolvimento de pesquisa relacionada à prática, pois:

[...] este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem. Além disto, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. [...] os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa.

Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática.

A pesquisa-ação, então, tem caráter situacional e torna possível diagnosticar um problema específico em um dado contexto, com a finalidade de alcançar relevância “prática” para os resultados. A partir das “práticas”, podem ser alicerçados estudos em diferentes contextos que levem a resultados semelhantes, ou seja, esse tipo de pesquisa “permite maior capacidade de generalização do que um único estudo” (ENGEL, 2000, p. 184).

2.3.1 Etapas da pesquisa-ação

A seguir, são elencadas as etapas da pesquisa-ação. É importante destacar que as duas primeiras etapas, atividade de sondagem e pré-teste, foram aplicadas no final do ano letivo de 2017 com o 6º ano do ensino fundamental. E a última etapa, o MD, foi aplicado nessa mesma turma, porém no ano letivo de 2018, ou seja, com o 7º ano do ensino fundamental. Assim, o trabalho interventivo aconteceu em duas etapas: a primeira, referente a sondagem e pré-teste (em 2017), que serviram para a elaboração das atividades contidas no MD, as quais foram aplicadas no ano letivo de 2018.

1ª etapa: Atividade de sondagem

A atividade de sondagem (anexo A) foi aplicada no dia 06 de dezembro de 2017 com duração de 1h/aula (50 minutos). Em um grupo de 31 estudantes, sendo que 14 deles como faixa etária de 10 a 13 anos e 17 nas idades de 15 a 19 para fins de análise, foi denominado que aquela faixa etária será nomeada de grupo A e a segunda de grupo B.

A atividade abrangeu um total de 29 discentes, pois os demais não estavam presentes na aula em que foi aplicada a sondagem (os estudantes que não compareceram se encaixam na faixa etária de 15 a 19 anos). É importante salientar que as questões tiveram como objetivo diagnosticar as habilidades leitoras dos referidos estudantes para, assim, começar a traçar o caminho que poderá ser seguido na aplicação da pesquisa de mestrado.

Um dos objetivos desta pesquisa é resolver as lacunas na compreensão leitora, por isso as questões da atividade de sondagem foram retiradas da Provinha Brasil do 5º ano, aplicada em 2013. As questões utilizadas na confecção da atividade estão publicadas no *site* <http://devolutivas.inep.gov.br>, que é oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações, exames e indicadores da educação básica e superior.

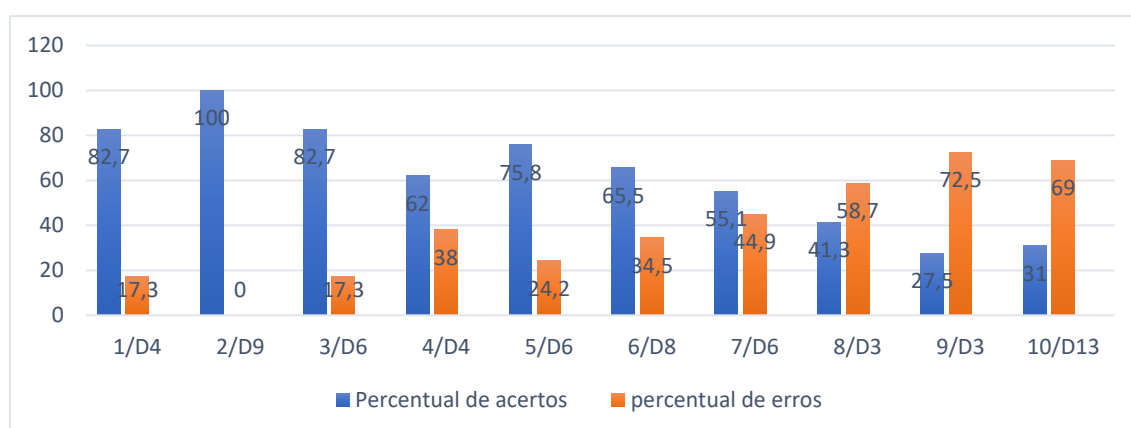
Com relação às questões aplicadas, é importante ressaltar que foram 10 questões, as quais estão alicerçadas nos descritores D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D4 (Inferir

uma informação implícita em um texto) e D6 (Identificar o tema de um texto), relativas ao Tópico I (Procedimentos de Leitura) da matriz de referência da Prova Brasil. Ainda foram incluídas questões relativas aos descritores D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) do Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto), D8 (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto) do Tópico IV. (Coerência e Coesão no Processamento do Texto) e D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) do Tópico V. (Relações entre Recursos).

Esses descritores foram selecionados, pois estão no campo da inferência, processo muito mais denso no nível da compreensão e que precisa ser trabalhado em sala de aula para que o estudante atinja e talvez ultrapasse o nível de proficiência exigido pelos exames de larga escala do Brasil. No tocante à escolha das questões, ressalta-se que compreendem os níveis de proficiências da escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), entre o abaixo de 1 e o nível 5. A questão 1 é relativa ao nível abaixo de 1, as questões 2, 3, 4, 5, e 7 equivalem ao nível 1, as questões 6 e 8 referem-se ao nível 2, a questão 9 ao nível 4 e a questão 10 ao nível 5 de complexidade.

Quanto ao resultado da sondagem, é possível verificar (no gráfico 2) que os referidos estudantes responderam com êxito às questões referentes aos níveis, abaixo de 1 e 1. Observando o gráfico, percebe-se que 82,7% dos estudantes acertaram a questão 1. Tal questão exige que o estudante construa inferência a partir de informações implícitas em um trecho curto em um conto infantil-juvenil, ou seja, pertence ao D4. Essa questão exige do estudante inferir informação sobre o espaço físico em que transcorrem os fatos narrados em um conto infantil-juvenil, gênero textual geralmente estudado no 5º e 6º anos. Segundo as informações do site supracitado, o nível de proficiência exigido do estudante para essa questão está abaixo do 1, então nota-se que a maioria dos estudantes analisados conseguem inferir, em certo nível de dificuldade, informações. Porém, 17,3% dos estudantes não acertam, demonstrando que é preciso um trabalho didático na questão da inferência, é importante destacar que os alunos que erraram a questão são relativos ao grupo B.

Gráfico 2- Diagnóstico da sondagem



Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 2, apresenta uma narrativa do gênero conto, e tem propósito de que o estudante faça inferência em relação à finalidade da narrativa. Nota-se que 100% dos estudantes (ver gráfico 2) acertaram a questão, ou seja, acionaram o conhecimento prévio sobre a estrutura composicional do conto, estabelecendo uma relação com o desenvolvimento dos fatos. A questão é referente ao nível 1 de proficiência e abarca o descritor 9.

Na questão 3, é solicitado ao estudante que perceba o assunto principal de um conto. Ao ler o texto, é preciso identificar as pistas que relacionam as personagens, para inferir sua finalidade. Observa-se que 82,7% dos estudantes responderam satisfatoriamente à questão, que é relativa ao descritor 6 e seu nível de complexidade é 1. Percebe-se ainda que 17,3% da turma, especificamente do grupo B, não consegue localizar as pistas necessárias.

A questão 4, solicita ao discente inferência relativa à característica principal da personagem. Para responder com êxito a essa questão, o estudante precisou reconhecer a estrutura do gênero, compreender que o cão é a personagem central que narra a história e que participa de todas as ações. Com base nas pistas lexicais, o estudante consegue inferir a característica da personagem. A questão é relativa ao descritor 4 e tem como nível de complexidade 1, apesar disso 38% erraram a questão, alcançando 62% de acertos. Dos discentes que erraram, 5 são do grupo A e 6 do grupo B. Isso mostra que ainda é necessário um trabalho em cima desse descritor, pois uma parcela significativa dos estudantes ainda não consegue extrair o que está implícito.

Com relação à questão 5, evidencia-se que 75,8% dos envolvidos acertaram e, portanto, 24,2% erraram (2 do grupo A e 5 do grupo B). A questão está alicerçada no descritor 6, sendo solicitado ao estudante que sintetize o assunto do texto de divulgação-científica, quer dizer, o estudante tem que saber resumir, associar o seu conhecimento de mundo ao que leu, seguindo as pistas do texto. O nível de complexidade dessa questão é 1. Apesar de um número alto de acertos, nota-se ser preciso continuar o trabalho com o gênero e com estratégias de leitura que ajudem o alunado a resumir um texto.

A questão 6 refere-se ao descritor 8 e tem como objetivo que o estudante identifique a casualidade contida em uma fábula. Os discentes que acertaram a questão (65,5%) souberam relacionar a causa e a consequência dos fatos, reconhecendo a função de elementos linguísticos (conectores), os quais são imprescindíveis para a relação de causa e consequência as ações. O nível da questão é 2, nota-se que 34,5% dos estudantes ainda não conseguem estabelecer uma relação de causa/consequência das ideias sendo 5 do grupo A e 5 do grupo B.

Quanto à questão 7, constata-se que 55,1% dos discentes acertaram e 44,9% erraram. A questão tem como objetivo que o estudante estabeleça relação entre os elementos que permitem a

identificação do assunto principal de uma lenda. Essa questão se refere ao descritor 6 e seu nível de complexidade é 1. Para os estudantes inferirem o assunto, foi necessário que atentassem ao título para que pudessem encontrar no texto repetições do campo semântico referente a ele. Grande parte dos estudantes não conseguiu atingir um resultado satisfatório, ou seja, 44,9% dentre eles estão 5 estudantes do grupo A e 8 do B, possivelmente por se tratar de um texto completo e não de um fragmento, o que torna mais difícil a compreensão e a inferência do assunto principal.

A questão 8 solicitou ao estudante a inferência do significado da expressão dita pelo personagem, o que compreende o descritor 3 e corresponde ao nível 2 de complexidade. Para responder corretamente, o estudante precisou interpretar a expressão indicada no enunciado, visando encontrar o significado dela. É importante que o estudante tenha o conhecimento do significado da expressão no contexto para inferir seu sentido. Como pode ver visualizado no gráfico 2 (supracitado), somente 41,3% dos estudantes conseguiram associar a expressão solicitada contida no enunciado ao contexto do texto, com isso, 58,7% dos discentes não conseguem inferir o sentido da expressão, dos que erraram foram 7 do grupo A e 10 do grupo B.

A questão 9 (relativa ao descritor 3) pede que o estudante infira o significado de uma expressão em fábula, e somente 27,5% dos estudantes acertaram, sendo que, 72,5% dos estudantes erraram (9 estudantes do grupo A e 12 do grupo B). Tal situação se deve possivelmente ao nível de complexidade da questão que é o 4. Para que o estudante consiga inferir a sentido da expressão indicada no enunciado, é necessário que o mesmo siga um trajeto interpretativo, iniciado pelo título, o qual é importante para gerar hipóteses sobre o texto, em seguida, tem que relacionar o enredo da fábula com a ação das personagens e desse modo, verificar se as hipóteses iniciais se confirmam no decorrer da leitura. Somente assim, o discente poderá inferir o significado da expressão.

E, por fim, a questão 10 (que abrange o descritor 13) objetiva que o estudante consiga inferir como se dá a construção de humor em piada. A questão, relaciona-se ao nível 5 de complexidade, exige que reconheça qual recurso provoca o humor na piada e como as expressões denotam sentidos diversos. Os estudantes que demonstram ter essa habilidade compreendem o texto de forma global e seguem as pistas linguísticas para inferir o humor na piada, totalizam 31% dos que conseguiram inferir o duplo sentido das palavras, extraindo o efeito de humor. Por sua vez, 69% dos estudantes não conseguiram êxito na questão sendo 9 do grupo A e 11 do B.

A partir da análise dos resultados expostos acima, tornou-se claro que os estudantes supracitados conseguem ser proficientes nas questões que abrangem os níveis 0 e 1. Ou seja, nas questões de inferência a partir de fragmentos de textos, os estudantes conseguem inferir informações implícitas, a finalidade, o assunto principal e foram capazes de resumir o fato presente nos textos. Com relação aos níveis mais altos, 2, 4 e 5, percebe-se que os discentes têm certa

difficuldade na inferência de significado de palavras e de expressões que provocam humor, nem sempre estabelecem a relação entre a causa e consequência dos fatos. Nesse contexto, nota-se que é preciso um trabalho mais incisivo no tocante à inferência, bem como um trabalho com textos completos, pois com fragmentos os estudantes já têm certa proficiência.

2ª etapa: O pré-teste

A partir dos resultados da sondagem, foi possível traçar as etapas que poderiam compor as atividades que integram essa pesquisa, pois os estudantes revelaram que conseguem fazer algumas inferências, embora tenham dificuldades em inferir informações de textos completos, o que exige o estabelecimento de um número maior de relações. É importante frisar que essa pesquisa tem como finalidade trabalhar a compreensão leitora, especificamente no que se refere à construção de inferências. A opção por um trabalho alicerçado no descritor 4 da Prova Brasil, inferir uma informação implícita em um texto, justifica-se pela percepção da importância que isso tem para a construção de sentidos e das observações realizadas em sala de aula pela professora-investigadora.

Como base metodológica para o desenvolvimento do pré-teste, foi utilizado os postulados de Dell' Isola (2001) no que tange ao tipo de inferência a ser trabalhada nas atividades, as socioculturais, como também aos tipos de perguntas que devem ser formuladas. Os estudos da autora abordam três tipos de perguntas, as quais foram seguidas nessa pesquisa: as perguntas objetivas, que abordam as questões da superfície textual; as inferenciais, que visam à geração e inferências, ou seja, ao entrelace das informações textuais às de conhecimento sociocultural do estudante; as avaliativas, em que os estudantes julgam as informações presentes no texto.

Além da autora supracitada, utilizou-se ainda alguns modelos de exercícios propostos por Colomer e Camps (2002), pois as autoras sugerem alguns exercícios interventivos que ajudam no desenvolvimento da compreensão leitora e que implicam na construção de inferência, como, por exemplo:

- a separação entre informações relevante e não relevante (considerando os objetivos da leitura);
- o levantamento de hipóteses e a configuração de previsões (considerando as conclusões);
- a relação entre as partes do texto (considerando a construção composicional dos gêneros);
- a relação entre conhecimentos prévios;
- a relação de causa e consequência;
- a identificação de conectores de ideias etc.

Assim, na elaboração do pré-teste foram utilizadas questões que estimulam o levantamento de hipóteses e a confecção de previsões, a relação de causa e consequência e a representação de um texto em um diagrama, para ressaltando a inferência relativa às características das personagens. Como os estudantes apresentam defasagem entre a idade e a série, foram elaborados dois tipos de pré-testes, intitulados A e B. O pré-teste A contém uma fábula de Esopo que está presente no livro didático – *Português Linguagens*: 6º anos de Cereja e Cochar, 2015 – utilizado em sala de aula, intitulada “O Vento e o Sol”, já no B utilizou-se a fábula “O coveiro”, de Millôr Fernandes.

A escolha por trabalhar com dois textos diferentes, porém do mesmo gênero, como ressaltado anteriormente, se deve ao fato de as idades tão diferentes (entre 10 e 19 anos) requisitarem experiências diferentes. Como as atividades estão organizadas visando à construção de inferências socioculturais, foi necessário recolher para o pré-teste textos adequados à maturidade cognitiva dos estudantes.

A fábula “O Vento e o Sol” (anexo B) tematiza o universo do imaginário e do fantástico, bem apropriado para os estudantes com faixa etária de 10 a 13 anos (grupo A). Já o texto o “Coveiro” (anexo C) inclui personagens humanos, com descrições que solicitam o uso do senso crítico, ajustando-se a um trabalho com estudantes de 14 a 19 anos (grupo B). O pré-teste foi aplicado no dia 04/01/2018, com duração de 1h/aula, e as respectivas questões estão reproduzidas no quadro 1.

Quadro 1- Questões do pré-teste A

Pré-teste A
1. Complete o que é solicitado a seguir. Considerando o título, do que trata o texto? * Ideias conhecidas antes da leitura hipótese 1: hipótese 2: * Ideias conhecidas depois da leitura hipótese 1: hipótese 2:

Fonte: Dados da pesquisa.

As questões aplicadas seguem o mesmo padrão e foram elaboradas com objetivos comuns, o que os diferenciam são os textos aos quais os exercícios são destinados. Em um total de 31 estudantes da turma, 25 deles estavam presentes no dia que foi aplicado os pré-testes, são 13 estudantes com idades entre 10 e 13 anos que responderam o pré-teste A e 12 estudantes com faixa-etária entre 14 e 19 anos que responderam o B.

Sobre a diversidade em sala de aula, Tomlinson (2005, p.14) explica que o professor precisa fazer esforço para adequar o ensino a todos os estudantes, considerando as diferenças etárias, pois uma única proposta para toda a turma é como uma roupa, tamanho único, sendo

colocado em pessoas pequenas e grandes. A autora afirma que ainda em trabalhos com estudantes da mesma idade em uma determinada turma o docente tem que ajustar sua metodologia às necessidades e aos anseios deles. Para turmas com diferentes faixas etárias, faz-se imprescindível um trabalho diferenciado, por isso nesta pesquisa está sendo proposta uma metodologia diferenciada que tenta diminuir as deficiências de compreensão leitora, no âmbito da inferência.

Analisando os resultados obtidos pode-se perceber que os estudantes têm dificuldades para inferir, mesmo com textos curtos e com temáticas que fazem parte do seu cotidiano escolar e/ou da sua realidade social.

Com relação ao pré-teste A, foram 13 estudantes entre 10 e 13 anos que responderam à atividade. Na questão 1 (ver quadro 1), referente a geração de hipóteses, evidencia-se que 8 estudantes conseguiram responder às duas partes da questão, a primeira relativa à geração de hipóteses a partir do título, antes da leitura, e na segunda vez na verificação das hipóteses condizentes ao texto. Somente 4 estudantes fizeram a primeira parte da questão e 1 estudante a segunda.

Na questão 2, de caráter objetivo, os estudantes precisam extrair uma informação do texto (ver quadro 2). O resultado encontrado foi que todos os 13 estudantes extraíram o que foi solicitado demonstrando que eles conseguem localizar informações no texto. Já a questão 3 é de nível inferencial, solicitou aos discentes a inferência da situação vivida pelos personagens para identificar ser uma aposta e, posteriormente, comentar seu conteúdo. Todos os 13 estudantes conseguiram ser proficientes nessa questão.

Quadro 2- Questões do pré-teste A

Pré-teste A
2. Por que o Vento e o Sol discutiam?
3. O vento e o Sol fizeram uma aposta, do que se tratava?
4. Complete o quadro com as ações do texto.
CAUSA ↔ CONSEQUÊNCIA
▪ O vento e o sol discutiram/_____
▪ _____/O viajante colocou o casaco
▪ O sol brilhou moderadamente/_____
▪ _____/ O homem tirou a roupa e se jogou no rio.

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 4, refere-se à construção da relação de causa e consequência do texto (ver quadro 2). Os estudantes tinham que preencher os espaços em branco com as respectivas causas ou consequências dos fatos mencionados. Como resultado, obteve-se que 10 estudantes estabeleceram relações entre os fatos/ações determinadas e 3 estudantes não responderam.

Quadro 3- Questões do pré-teste A

Pré-teste A	
5. Quem ganhou a aposta?	
6. Dê duas características das personagens abaixo.	
7. Por que o vento não venceu pela violência?	
Características Sol Vento	
8. No final da fábula tem a moral. Você concorda que só venceremos com persuasão? O que é uma pessoa persuasiva?	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 5, de cunho objetivo, os estudantes tinham que localizar uma informação: quem ganhou a aposta (ver quadro 3). Constatou-se que 12 estudantes extraíram a informação solicitada e somente 1 não respondeu. Esse resultado mostra que no quesito localizar e extrair informações os estudantes do grupo A são proficientes.

A questão 6 é de nível inferencial e propõe aos estudantes que deem duas características a cada personagem. Dentre as diversas caracterizações dadas pelos estudantes, pode-se notar que todas elas são possíveis, pois os estudantes fizeram uma associação entre os traços que poderiam ser inferidos no texto com os seus conhecimentos de mundo sobre as características da estrela, sol e do vento. Sobre o personagem sol, os estudantes apontaram que era: brilhante, forte, quente, redondo, calmo, fornece calor, luz e tem raios. E, sobre o vento, os estudantes disseram que era: forte, frio, perigoso, violento, gelado, fresco, que o vento sopra, bravo, é um tipo de ventania, antecipa a chuva e é medroso.

Com relação à escolha dos estudantes do adjetivo medroso como uma das características do Vento, é pertinente afirmar que no desenrolar do texto, o personagem percebe que não

conseguirá ganhar a aposta, cedendo a chance para o Sol. Talvez essa característica foi atribuída ao Vento, pelo mesmo não ter tentado de outras formas ser o vencedor, sendo assim, medroso.

A questão 7, de cunho inferencial, questiona o porquê do personagem Vento não ter vencido pela violência (ver quadro 3). Foram diversas respostas que se encaixaram com o propósito textual, e 5 estudantes expuseram que a “violência não leva a nada”, por isso o vento perdeu. Percebe-se que as respostas dadas pelos estudantes associam-se a preceitos sociais que desqualificam o ato da violência. Outra possibilidade de resposta pertinente foi dada por 4 estudantes, os quais responderam que o motivo do Vento não ganhar foi pelo “frio que faz”, ocasionando que o do viajante colocasse o casaco. Os demais estudantes não conseguiram inferir o solicitado.

A última pergunta é de caráter avaliativo, por isso foi solicitado aos discentes a avaliação da moral, bem como a análise do sentido de uma palavra. Apenas 1 estudante não conseguiu fazer a questão, 7 só expuseram o significado do termo solicitado e 5 estudantes julgaram de forma pertinente a moral, como ainda deram o sentido da palavra destacada.

A questão 1 do pré-teste B, evidenciada no quadro 4, solicita aos discentes que, a partir do título do texto, gerassem duas hipóteses em relação sobre seu conteúdo. Em um segundo momento do exercício, os estudantes teriam que ler o texto e verificar se as hipóteses geradas antes da leitura eram condizentes com as informações lidas. Dos 12 estudantes que resolveram as atividades, com relação à primeira etapa da questão, 8 estudantes conseguiram criar as duas hipóteses solicitadas, 2 estudantes não responderam, mesmo com a orientação da docente, e 2 estudantes reproduziram o título. Na segunda parte da questão, somente 5 estudantes responderam de forma proficiente, pois a partir da leitura do texto, eles refutaram e verificaram suas hipóteses iniciais. Porém, a grande maioria (7 estudantes) não conseguiu depreender o que foi solicitado na questão, ou seja, somente 5 estudantes responderam as duas partes da pergunta.

Quadro 4- Questões do pré-teste B

Pré-teste B
1. Complete o que é solicitado a seguir. Considerando o título, do que trata o texto? * Ideias conhecidas antes da leitura hipótese 1: hipótese 2: * Ideias conhecidas depois da leitura hipótese 1: hipótese 2:

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 2, solicitou-se aos estudantes que extraíssem uma informação da superfície textual (ver quadro 5). Quando analisadas as respostas, apenas um estudante respondeu com uma informação aleatória, quer dizer, que não estava presente no texto, 7 estudantes responderam satisfatoriamente, demonstrando terem extraído do texto o que lhes foi solicitado, 2 estudantes fizeram cópias de fragmentos textuais, os quais não condiziam com a resposta possível e 2 estudantes não responderam.

Quadro 5- Questões do pré-teste B

Pré-teste B
2. Por que o coveiro gritou?
3. O cemitério não estava vazio, por quê?
4. Complete o quadro com as ações do texto.
CAUSA ⇔ CONSEQUÊNCIA
▪ O coveiro cavando e cavando mais/ _____
▪ _____/O coveiro sentado no fundo da cova aflito
▪ O coveiro ouviu uns passos/ _____
▪ _____/ Encheu a cova de terra.

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 3 (ver quadro 5), está no nível inferencial, por isso os discentes teriam que associar o estava explícito no texto ao implícito, acionado seus conhecimentos para elaborar a resposta. Ao perguntar o porquê do cemitério não estar vazio, as respostas para essa questão exigiam a busca por pistas textuais que favorecessem perceber que no cemitério havia sapos e aves, além do coveiro. A resposta de 4 estudantes foi condizente com o esperado, afirmando que havia sapos e aves no estabelecimento, 3 discentes, possivelmente, pelas suas convicções culturais, inferiram que não estava vazio porque tinha mortos, ou seja, esses estudantes atribuíram significado por meio de seus conhecimentos individuais. Já 3 estudantes afirmaram que o cemitério estava vazio, mesmo a questão dizendo que não estava, pode-se dizer que, provavelmente, eles não conseguiram entender a pergunta ou não produziram a inferência solicitada e 2 estudantes não responderam.

Na questão 4, é solicitado aos estudantes que completem o quadro com as indicações das causas ou consequências das ações do texto (ver quadro 5). Como resultado, 5 estudantes conseguiram estabelecer a relação de causa e consequência gerando assim, inferências, no entanto, 5 não conseguiram responder e 2 preencheram com informações aleatórias que não estavam no texto. Fica claro nessa quarta questão, que a maioria dos estudantes não consegue relacionar as

ações desenroladas no texto, nem estabelecer uma relação semântica de causa e consequência, chegando ao ponto responderem com transcrições de trechos do texto que não eram coerentes com o que foi solicitado.

Na questão 5, os estudantes tinham que inferir o que havia acontecido com o coveiro (ver quadro 6) e depois justificar sua resposta com elementos textuais. Verificou-se que 6 estudantes inferiram de forma adequada respondendo que: “o coveiro tinha morrido, porque o bêbedo encheu a cova de terra”. Apenas 3 estudantes não responderam, 2 resolveram a questão fazendo cópia de qualquer trecho do texto, os quais não condiziam com uma provável resposta. E ainda 1 estudante respondeu que o bêbedo tinha retirado o coveiro da cova, resposta essa que não condiz com as informações encontradas no texto.

Quadro 6- Questões do pré-teste B

Pré-teste B	
5. O que aconteceu com o coveiro?	
6. Dê duas características das personagens abaixo.	
características coveiro bêbedo	
7. Por que o bêbedo encheu de terra o local onde o coveiro estava?	
8. No final da fábula tem a moral. Você concorda que é preciso verificar a quem apelamos? O que é apelo?	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 6 é de nível inferencial e solicita aos estudantes que deem duas características aos personagens selecionados. Dentre os diversos traços indicados pelos estudantes, percebe-se que eles atribuíram características, fazendo uma associação entre os traços que são inferidos no texto aos seus conhecimentos individuais (de mundo) sobre a profissão coveiro e uma pessoa embriagada. Sobre o personagem “Coveiro” os estudantes disseram que era bom, trabalhador, medroso, friento e cavava muito. E sobre o personagem “Bêbedo” eles afirmaram que: não trabalhava, era ruim, preguiçoso, vagabundo e gostava de enterrar. Ressalta-se ainda que 8 estudantes do grupo B não conseguiram atribuir as características, ou seja, inferir as características dos personagens, o que evidencia a dificuldade em fazer inferências desse grupo.

A questão 7, é de cunho objetivo, ou seja, o estudante teria que retirar a informação localizada na superfície textual. Na questão, foi solicitado aos estudantes que refletisse acerca do porquê do bêbado encher a cova de terra (ver quadro 1). Os resultados indicaram que 8 estudantes extraíram a informação solicitada de forma condizente, 3 não resolveram o questionamento e 1 copiou um trecho do texto o qual não respondia ao que foi perguntado.

E, por fim, a questão 8 solicitou ao estudante a avaliação da moral da fábula, bem como a análise do significado de uma palavra crucial para a compreensão da moral. Somente 3 estudantes conseguiram julgar a moral, como também depreender (inferir) o sentido da palavra no contexto textual, 6 estudantes não responderam, 1 fez cópia de um trecho aleatório e 2 responderam parcialmente à questão, não avaliando a moral.

Como salientado anteriormente, as questões propostas nos pré-testes seguem os postulados de Dell'Isola (2001), por isso foram formuladas perguntas em três níveis (objetiva, inferencial e avaliativa) com a finalidade de avaliar se os estudantes conseguem fazer inferências de caráter sociocultural. O modelo de exercícios, com vistas à construção de inferências, seguiu as proposições de Colomer e Camps (2002).

A descrição dos dados indica que, no grupo A, com relação as questões objetivas (questões 2 e 5), 92,3% dos estudantes não apresentam dificuldades em localizar informações explícitas no texto. No entanto, no grupo B, no que se refere às questões objetivas, (perguntas 2 e 7) percebe-se que cerca de 41,6% e 33, 3%, respectivamente, não localizaram as informações solicitadas. Essa diferença mostra que o grupo B ainda tem dificuldades em extrair informações do texto, sendo preciso trabalhar no Módulo Didático questões em nível de extração informações, para que possam avançar ao nível inferencial.

Com relação às perguntas inferenciais do pré-teste A (questões 3 e 7), nota-se que os discentes desse grupo conseguem fazer inferências socioculturais, uma vez que se nota associações entre as informações dadas pelo texto e os seus conhecimentos de mundo. 100% dos estudantes acertaram a pergunta 3 e 69,23% responderam satisfatoriamente à questão 7. No grupo B, as perguntas em nível inferencial foram as questões 3 e 5. Com relação à pergunta 3, nota-se que 33,33% dos estudantes seguiram as pistas textuais e conseguiram fazer a inferência requisitada, como também 25% deles construíram outras inferências, com base em seus conhecimentos (sociais, culturais, etc.), que também foram consideradas respostas possíveis.

Na pergunta avaliativa do pré-teste A (questão 8), verifica-se que 61,53% dos estudantes não responderam à questão ou responderam parcialmente, o que evidencia a dificuldade deles em examinar e julgar uma informação. Na pergunta do B (questão 8), têm-se que 75% dos estudantes não responderam à questão ou responderam parcialmente, isso mostra também o déficit no quesito avaliação.

Com relação à questão 1 dos pré-testes A e B, é perceptível que tem o mesmo objetivo: exige do estudante a antecipação de informações antes da leitura para promover a geração de hipóteses, para, posteriormente, comparar com as informações obtidas após a leitura. No grupo A, 61,53% (8) dos discentes responderam as duas partes da questão e, no grupo B, somente 41,66% dos estudantes (5) geraram e verificaram suas hipóteses.

Na questão 4 dos pré-testes A e B, foi solicitado aos estudantes que estabelecessem a relação entre causa e consequência, por meio de indicações presentes na questão. A maioria dos estudantes do grupo A, 76,92% (10), estabeleceu relação entre as partes do texto, demonstrando que consegue compreender a relação semântica do texto, o que ajuda a gerar inferências. No grupo B, somente 41,66% dos discentes (5) ligaram as causas às suas devidas consequências e/ou as consequências às suas respectivas causas, isso indica que eles não estabelecem relações entre as partes do texto, o que prejudica a construção de inferências.

A questão 6 tem como base um esquema para que os estudantes preencham os espaços vazios com as características dos personagens dos textos. Todos os participantes do grupo A, 100% (13) dos estudantes atribuíram aspectos pertinentes ao perfil dos personagens. Já no grupo B 33,33% dos estudantes (4) propuseram características adequadas aos personagens, ou seja, só esse percentual conseguiu inferir.

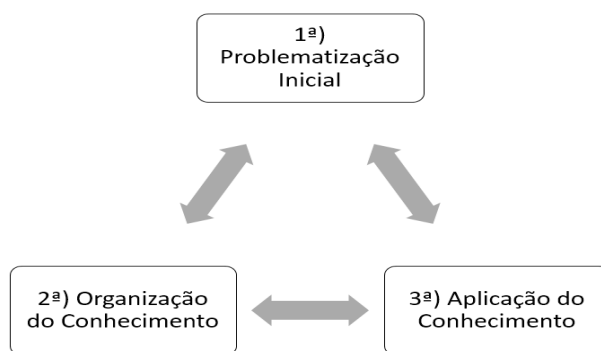
Ao analisar os resultados, nota-se que há uma discrepância entre os dois grupos. O grupo A, com estudantes de 10 a 13 anos, consegue localizar e extrair informação no processo da leitura, como ainda apresenta um bom desempenho em questões inferenciais. Já o grupo B, composto de estudantes entre idades de 14 a 19 anos, apresenta uma maior dificuldade em todos os tipos e níveis de perguntas, sendo preciso um ensino diferenciado, como afirma Tomlinson (2005).

É necessário ainda que haja entre as aplicações dos testes, orientações da professora relativas ao gênero que será focalizado nos testes, sua tipologia, observações das relações entre ideias, debates sobre compreensão leitora, especificamente, no âmbito inferencial.

3ª etapa: Módulo Didático

De acordo com Azevedo (2018, p. 26), “o MD é uma estratégia de ensino-aprendizagem constituída por três etapas que se sucedem e estão interligadas, como pode ser visto na representação esquemática formulada a seguir”.

Figura 3- Etapas constitutivas de um Módulo Didático



Fonte: Muenchen e Delizoicov (2012) apud AZEVEDO (2018, p. 26)

Como pode ser visto na figura 3, o MD é constituído de três etapas. Na etapa de problematização inicial, segundo Delizoicov (2005) apud AZEVEDO (2018), o professor precisa conhecer sua turma para assim, localizar as limitações e estimular a participação ativa dos estudantes. Com relação a etapa da organização do conhecimento, é imprescindível que a delimitação do problema esteja firmada em bases teóricas consistentes, as quais possam auxiliar a organização e o detalhamento das atividades. Destaca-se que os exercícios, os quais compõem essa etapa, focam, especificamente, no problema ou tópico que está sendo investigado, uma vez que na etapa da aplicação, os discentes irão mostrar o que aprenderam por meio da mobilização dos conhecimentos.

Azevedo (2018) ressalta ainda que para estruturar um Módulo Didático é preciso investigar um problema específico em sala de aula por meio de uma sondagem e, em seguida, alinhar suas reflexões em uma base teórica. Para a autora, o Módulo Didático,

Por ser um material estruturado em função de um tópico específico de estudo, investigação e análise, o MD sempre irá requerer a definição prévia do alinhamento teórico que sustenta a compreensão de língua e de literatura assumida pelo pesquisador. Ou seja, trata-se de identificar os saberes que irão constituir as bases do material teórico-prático que está em construção (AZEVEDO, 2018, p. 11).

Os resultados da Prova Brasil dos anos de 2013 e 2015 mostram que os estudantes do 5º ano do ensino fundamental I da cidade de Muribeca-SE têm um déficit nos descritores de inferência, pois nas provas de Língua Portuguesa dos referidos anos eles acertaram mais questões em que o nível de proficiência é muito baixo. Isso demonstra que os estudantes ingressos no 6º ano do ensino fundamental, anos finais, necessitam de um trabalho voltado às questões de compreensão em nível inferencial.

Então, a problemática inicial desta pesquisa é: quais atividades de leitura podem colaborar para a qualificação da compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do CEAB em Muribeca-SE? A partir da delimitação do problema, na etapa inicial de elaboração do Módulo Didático, foi

aplicada uma sondagem que revelou a necessidade do trabalho com inferências, por isso foi delimitado o trabalho com o descritor 4 da Prova Brasil.

A etapa posterior, na organização do conhecimento, percebeu-se que era necessário trabalhar com atividades diferentes, porém com o mesmo objetivo, porque a turma participante desta pesquisa é composta por estudantes com realidades diferentes na relação entre série e idade, que possuem entre 12 e 19 anos, e revelam anseios, partilham experiências e mobilizam aspectos cognitivos diferentes. Assim surgiu a necessidade de formular atividades com o mesmo objetivo, mas com níveis diferenciados de dificuldade, adequando-se o MD à realidade de sala de aula.

A proposta foi trabalhar o estudo da inferência sociocultural na compreensão leitora, seguindo a perspectiva sociointeracionista por meio do desenvolvimento de um Módulo Didático, organizado em três etapas, cada uma alicerçada em gêneros diferentes (provérbio, piada, crônica e fábula) e divididos em dois grupos A e B. Como referencial teórico-prático, para a construção dos exercícios que compõe o Módulo Didático, optou-se por Colomer e Camps (2002) e Dell’Isola (2001). Os estudos de Colomer e Camps (2002) propõem a elaboração de exercícios que visam promover a compreensão leitora por meio da elaboração de inferências.

Dell’Isola (2001) colabora com o suporte teórico relativo à inferência sociocultural e ainda propõe questões de três tipos: as objetivas, inferenciais e avaliativas. Tais questões estão em uma gradação de complexidade. As objetivas possibilitam a extração de informação. As inferenciais solicitam do estudante o acionamento de conhecimentos de mundo (socioculturais) para estabelecer a compreensão de um conhecimento novo. E as avaliativas fazem com que o estudante avalie, julgue e questione as informações do texto.

O trabalho em sala de aula com o desenvolvimento da habilidade de compreender textos é essencial, pois é uma atividade que permitirá ao estudante relacionar conhecimentos, tanto textuais quando contextuais, em um movimento de interação com o texto. E a atividade inferencial é uma das facetas da compreensão leitora de um alto grau de complexidade que necessita ser ensinada pelo professor.

Como exposto anteriormente, são três etapas de trabalho no Módulo Didático, ressalta-se que na etapa da organização dos conhecimentos, foram elaborados exercícios com base em dois gêneros (piada e crônica), visando promover a inferência, dispostos em dois níveis de complexidade, ou seja, no MD foi trabalhado dois textos do mesmo gênero, com questões que seguem o mesmo propósito, para atender à diversidade da turma. Em uma etapa inicial, antes de iniciar o desenvolvimento do módulo, foi elaborado e aplicado um pré-teste, o qual reforçou a necessidade do trabalho com inferência na turma.

Quadro 7 – Quadro resumo das atividades desenvolvidas no Módulo Didático

Oficinas	Atividades	Material utilizado	Duração
Provérbios populares	✓ Discussão sobre inferência; ✓ Aplicação do <i>Jogo dos provérbios</i>.	❖ Tabuleiros para o jogo; ❖ Dados; ❖ Envelopes com os provérbios.	1 hora/aula
Inferência em piada e Inferência em crônica	✓ Trabalho com atividades de duas piadas as quais não têm título nem autores conhecidos; ✓ Trabalho com atividades alicerçadas em duas crônicas: <i>As bruxas não existem e Cobrança, ambas do autor Moacyr Scliar</i>; ✓ Reescrita dos desfechos das crônicas trabalhadas.	❖ Cópia do exercício.	4 horas/aula
Inferência em fábula	✓ Trabalho com atividades embasadas nas fábulas <i>A Morte da tartaruga</i> e <i>O rei dos animais</i> de Millôr Fernandes; ✓ Reescrita dos desfechos das fábulas trabalhadas.	❖ Cópia do exercício.	2 horas/aula

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 7, sintetiza as atividades desenvolvidas ao longo do Módulo Didático. Esse quadro apresenta as atividades que compõe a sequência de atividades como também, traz o material usado e a duração de cada oficina.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Aplicação do Módulo Didático

Na primeira etapa do módulo, foram promovidas atividades que incitaram os estudantes a perceber que a falta da habilidade em fazer inferências pode gerar compreensões equivocadas, por isso foram expostos provérbios em classe para que os estudantes percebam as diversas possibilidades interpretativas e como o choque de compreensões promove o humor, bem como a incompreensão, em muitas situações sociais.

O gênero que foi trabalhado nessa etapa são os provérbios populares. Esse gênero apresenta forte valor cultural, pois uma de suas funções é mostrar a sabedoria popular em relação às indagações e experiências humanas. Nesse sentido, esse gênero oferece a possibilidade de ser empregado em diversas situações da vida, um conselho, crítica a algum comportamento, etc. Assim, esse gênero, que está presente no cotidiano do estudante, pode ser discutido e trabalhado no contexto escolar. Para Dell’Isola (2001, p. 102) “O contexto social e o cultural encontram-se intimamente correlacionados. Sociedade e cultura auxiliam a aquisição dos conhecimentos, pelos indivíduos, de sua situação humana, na medida em que depende da vida em conjunto com outros”.

O jogo elaborado pela professora-investigadora, intitulado *Jogo dos provérbios*, tem por objetivo trabalhar o gênero provérbio e suas possibilidades significativas. A intenção do jogo é ser trabalhado como “atividade fim” do estudo do gênero provérbio, explorando a sua linguagem figurada, o que possibilita várias inferências feitas pelos estudantes.

Segundo Roiphe (2017, p.12), é possível comparar o jogo ao ambiente de sala de aula em que o mesmo diz:

[...] pode-se observar que os limites de tempo e de espaço de um jogo podem coincidir, perfeitamente, com a inteireza de uma aula, que ocorre dentro de um tempo e de um espaço determinados. Tal comparação se dá ainda no que se refere à integração social daqueles que jogam que participam de uma aula, levando-se em conta que, no processo de ensino/aprendizagem, a boa relação ente professores e alunos é fundamental. Nesse paralelo, há de se adicionar as regras e a organização de um jogo, semelhantes àqueles necessárias em toda aula.

Assim, para que o jogo aconteça, é necessário que professor e aluno compartilhem conhecimentos, experimentando com isso, os conteúdos de maneira lúdica e integrada ao contexto de sala de aula, tornando o jogo uma experiência significativa permitindo que o docente avalie as potencialidades como também, os déficits dos alunos envolvidos.

Nessa conjuntura, para que os estudantes notem que a compreensão leitora pode ser comprometida pela não detecção do que está implícito, é preciso promover atividades que os façam passar por situações que instiguem a investigação do valor da inferência na sociedade, pois assim

eles podem perceber que não inferir é um problema social que ocasiona o não entendimento dos textos, como também do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Diante do exposto, é notório que a relação entre contexto e conhecimento linguístico é imprescindível para a compreensão leitora, e que inferir dependente, além do conhecimento linguístico, dos conhecimentos prévios dos estudantes. A partir da atividade propostas nessa primeira etapa do MD, espera-se que os estudantes estejam sensibilizados acerca da importância social da inferência, entendendo que o estudo dela por meio de atividades é essencial para a construção da habilidade de inferir, à qual é importante para a compreensão de textos que circulam nas esferas da sociedade e ainda das problemáticas contextuais que os circundam, ou seja, inferir é primordial para a vida do estudante, bem como de qualquer indivíduo que estava inserido em uma sociedade.

Para Huizinga (2007) o jogo é elemento da cultura humana, ou melhor, antecede a cultura pois são praticados até por animais. Segundo o autor, “A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (2007, p. 32). Assim, o jogo é uma atividade que faz parte das estratégias de ensino, uma vez que os estudantes podem vivenciar por meio da experimentação o que está sendo vivenciado em sala de aula.

Com relação à aplicação do jogo citado, o mesmo foi colocado em prática no dia 13 de setembro de 2018, durando 1 hora/aula sendo organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, os alunos poderão jogar em duplas ou em equipes. O professor levou para a sala de aula um tabuleiro e dado. Foi necessário que ele confeccionasse um tabuleiro gigante para que os estudantes pudessem caminhar pela sua superfície. O tabuleiro contém 20 “casas” numeradas, algumas em que se permita avançar posições e outras que se façam retroceder. Cada espaço referente às “casas” tem um provérbio para ser completado ou a indicação de avançar ou retroceder uma ou mais casas a partir do lançamento do dado. Quem chegar primeiro ao final e completar adequadamente o último provérbio passará para a próxima etapa do jogo. Assim, acontecerá com os demais jogadores.

A segunda etapa, foi realizada pelo aluno que finalizou a fase anterior, como também pelos demais componentes de sua equipe. Foram dispostos na mesa vários envelopes contendo cinco provérbios diferentes. O estudante teve que escolher um envelope, para com isso, subverter do sentido/ensinamento original, isto é, o aluno reconstruiu o provérbio com o sentido oposto. Por exemplo: Para o provérbio “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, construir “Muito melhor ter vários pássaros na mão do que nenhum”. Ressalta-se que em todas as etapas do jogo o professor e os alunos que não estavam jogando, naquela rodada, faziam a mediação do mesmo.

As regras da primeira fase do jogo, o tabuleiro, consiste em: os jogadores saem da casa de número 1, iniciando aquele que obtiver a maior pontuação no dado. A cada jogada, o dado é lançado novamente e o aluno percorre a quantidade correspondente, avançando ou retrocedendo,

de acordo com os dizeres da “casa” em que estiver. O jogador perde a chance de avançar no jogo se por ventura não souber completar corretamente o provérbio assim, passando a vez a outro jogador. Passa para a próxima fase do jogo quem chegar primeiro à última “casa” respondendo a de pergunta final. Ao final, quem tirar um número que ultrapasse a última “casa”, ao jogar o dado, terá de voltar a quantidade que tirou a mais.

Já na segunda fase, a subversão: na mesa o aluno escolhe cinco envelopes contendo um provérbio para subverter o sentido original, quer dizer, o aluno terá que conhecer o provérbio para, assim, conseguir expor o sentido oposto. Aquele que errar perderá 2 minutos de jogo e somente depois desse tempo poderá prosseguir, descartando o provérbio sorteado e escolhendo outro. Ganha o jogo o aluno ou equipe que conseguir finalizar a segunda fase.

A aplicação de jogo transcorreu conforme o previsto. *A priori*, foi relatado aos estudantes a organização e regras do jogo, deixando claro que a professora iria mediar todas as etapas do jogo. Em um segundo momento, os alunos foram divididos em seis equipes sendo três composta com cinco participante e três com quatro, em um total de vinte e sete estudantes. É importante frisar que a escolha dos integrantes das equipes foi feita pelos próprios envolvidos por questão de afinidade. Ressalta-se ainda que devido ao quantitativo de estudantes a professora-investigadora levou três tabuleiros para que todos tivessem a oportunidade de vivenciar e contribuir no jogo.

A primeira fase do jogo, o tabuleiro, transcorreu de forma divertida, pois os alunos tinham a incumbência de completar oralmente os provérbios. Como os estudantes já conheciam a grande maioria dos provérbios que estavam dispostos nas “casas” dos tabuleiros, já que estes estão inseridos em seu contexto, a primeira fase foi bem rápida. Com relação a segunda, a subversão, os mesmos tiveram que explicar o sentido do provérbio sorteados como também formular outro com o sentido oposto. Salienta-se que nessa etapa do jogo foi observado o valor inferencial dos provérbios e a possibilidade de inferir dos estudantes que sempre relacionavam suas respostas a exemplos do cotidiano.

Quadro 8 - Lista dos códigos dos 27 estudantes e respectivos grupos

Grupo A		Grupo B	
AK7A	MA7A	CJ7B	RS7B
BR7A	MF7A	CA7	SM7B
CC7A	RS7A	DF7B	DS7B
FC7A	RB7A	EC7B	TL7B
JK7A	SB7A	FA7B	CO7B
JA7A	VD7A	JE7B	RN7B
KA7A	LB7A	LV7B	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes estão identificados com um código como, por exemplo, AK7A, em que as primeiras duas letras indicam as iniciais do nome e sobrenome do estudante, o número 7 indica o ano escolar e a última letra à direita representa o grupo a que o aluno pertence, lembrando que a

turma foi dividida em dois grupos, A e B, para fins de análise dos objetivos dessa pesquisa, como mostra no quadro 8.

No quadro 9, apresenta os provérbios que fizeram parte da segunda etapa do jogo, bem como a compreensão inferencial dos estudantes, a subversão e a identificação do estudante que respondeu seguidas de uma análise dentro do objetivo dessa primeira etapa do MD.

Quadro 9 - Respostas obtidas no Jogo dos provérbios

PROVÉRBIO	COMPREENSÃO INFERENCIAL	SUBVERSÃO	ESTUDANTE
Onde há fumaça há fogo.	Onde tem uma confusão sempre tem algo errado.	Se tem fumaça, não tem o que se preocupar.	AK7A
O hábito faz o monge.	A pessoa acostumada a fazer a mesma coisa é reconhecida pelo que faz	O monge faz o hábito.	RS7A
Quem com ferro fere com ferro será ferido.	Se machucarmos uma pessoa, vamos ser machucados da mesma forma	Não machuque para não ser machucado	EC7B
Para bom entendedor, meia palavra basta.	A pessoa inteligente consegue entender muito rápido até com poucas palavras.	Para um mal entendedor tem que falar um texto inteiro.	RN7B
O seguro morreu de velho.	A pessoa tem que se assegurar de tudo que fala e faz.	O jovem sempre é inseguro	JK7A
A esperança é a última que morre.	Sempre temos que acreditar mesmo que a dificuldade seja grande.	Tudo que morre é a esperança.	AK7A
Quem ri por último ri melhor.	Se tirarmos “sarro” da cara dos outros, aquela pessoa que rimos pode ri da gente.	Quem ri primeiro vai levar risada depois.	VD7A
A pressa é inimiga da perfeição.	Quando se faz as coisas às pressas nada sai perfeito.	A perfeição vem com a pressa e/ou A paciência é sua inimiga.	RS7A/JA7A
Quem tem boca vai a Roma.	Quem quer algo tem que ir a atrás, a procura.	Quem quer, mas não vai atrás fica sem.	CA7B
Quem casa quer casa.	Quem casa nunca quer está na casa dos outros.	Quem não casa não precisa sair de casa.	EC7B
A voz do povo é a voz de Deus.	O que o povo fala é a verdade de Deus.	A voz do povo é a voz de Lúcifer.	JA7A
A mentira tem perna curta.	A mentira não leva ninguém a nada/ vão sempre descobrir sua mentira.	A verdade sempre vem à tona.	RS7A
Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.	É melhor garantir o que tem do que não ter nada.	É melhor dois pássaros na mão do que um voando	JK7A
Filho de peixe peixinho é.	Os filhos sempre se parecem com os pais na aparência e atitudes.	Filho de peixe peixinho não é.	VD7A

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à última parte do jogo, salienta-se que os estudantes entenderam as regras e conseguiram inferir o sentido dos provérbios presentes no jogo. Ressalta-se aqui o comentário do estudante VD7A sobre sua importância dos provérbios em que ele disse: “Não pensei que o que os meus pais falavam e meus avôs tinham tanta verdade e sabedoria. Os provérbios resumem os

acontecimentos da realidade”. A partir desse relato notou-se que *O jogo dos provérbios* se tornou fácil e divertido porque os jogadores tiveram que pensar naquilo que sempre ouviam dos seus familiares, ou seja, partiram para a associação do linguístico com os seus conhecimentos socioculturais evidenciando assim, o desenvolvimento da inferência sociocultural. Sobre a importância do conhecimento de mundo para a compreensão, Dell’Isola (2001, p.103) versa que:

O conhecimento do mundo pelo indivíduo é predominantemente social. O indivíduo volta-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade como o objetivo de construir, criar e recriar o mundo. O mundo social exerce a pressão sobre o homem e ele internaliza, reabsorve, em sua consciência individual, um mundo particular sob a sua ótica. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas.

A informação sociocultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual e na produção de inferências.

No tocante as repostas dadas pelos estudantes, nota-se que eles conseguiram não só explicar o sentido dos provérbios como também, subverte-los dando uma significação oposta. Tanto os estudantes do grupo A quando do grupo B envolveram-se no jogo e conseguiram perceber que a habilidade em fazer inferência é necessária para que não haja compreensões equivocadas do que é dito ou lido cumprindo com isso, o objetivo da primeira etapa desse módulo. Dentre as repostas dadas pelos estudantes e expostas no quadro 9, algumas foram destacadas devido a associação dos provérbios a situações ocorridas em sala de aula como ainda, ao contexto das vidas fora dos muros da escola.

Quanto à resposta do estudante JK7A sobre a explicação do provérbio *O seguro morreu de velho* é importante ressaltar que o mesmo afirmou que: *a pessoa tem que se assegurar de tudo que fala e faz* (quadro 9) e ainda disse que “O jovem sempre é inseguro”, indicando que o mesmo reconhece a imaturidade nas ações de quem é jovem.

Já o estudante RN7B deixou evidente em sua compreensão sobre o provérbio *Para bom entendedor, meia palavra basta* que a pessoa inteligente consegue entender muito rápido até com poucas palavras no entanto, para um mal entendedor tem que falar um texto inteiro, ou seja, o estudante compreende que há diferentes formas de compreender algo e que as pessoas como são diferentes entendem a informação mais rápido ou não dependendo da quantidade de pistas dadas.

Com relação ao provérbio *A pressa é inimiga da perfeição*, as estudantes RS7A e JA7A afirmaram que: “Quando se faz as coisas às pressas nada sai perfeito” e acrescentaram ao comentário a vivência de sala de aula em que elas e os colegas fazem as atividades muito rápido, ou seja, às pressas para terminar o mais cedo possível não importando-se se o resultado será satisfatório. Assim, as mesmas concluíram que o sentido oposto para o provérbio seria *A perfeição vem com a pressa e/ou A paciência é sua inimiga*.

A estudante EC7B assim que ouviu o provérbio *Quem casa quer casa*, fez um comentário bastante pertinente sobre sua realidade afirmando: “Conheço vários casos de amigos e amigas que

casaram muito jovens e moram na casa dos pais. E isso é um inferno”. Ela ainda afirmou que “Quem casa quer estar na sua casa” e assim “Quem não casa não precisa sair de casa”. Tal comentário e repostas de EC7B mostra que o provérbio serviu para a mesma refletir sobre se contexto sociocultural e como esse provérbio ainda é atual.

Quanto ao provérbio *A voz do povo é a voz de Deus*, a estudante JA7A evidenciou que “O que o povo fala é a verdade de Deus” sendo assim, em oposição ao provérbio sendo a mesmo tem-se “A voz do povo é a voz de Lúcifer”. Alguns colegas de turma disseram que para formular esse novo provérbio a estudante JA7A, possivelmente, lembrou da série de sucesso *Lúcifer* exibida pela provedora global de filmes e séries de televisão, Netflix, pois todos da turma são fãs. Já o provérbio *A mentira tem perna curta* é o mais conhecido por todos os estudantes envolvidos no jogo, dentre algumas explicações sobre o provérbio, destaca-se da estudante RS7A em que afirma que “A mentira não leva ninguém a nada”, “Vão sempre descobrir sua mentira” assim, “A verdade sempre vem à tona”.

Ao serem analisadas essas respostas aqui descritas, percebe-se que as operações inferenciais estão ligadas tanto a possibilidades co-textuais como as contextuais. Sendo essa operação bastante complexa, pois precisam que ser acionadas informações novas, ou seja, de alicerce contextual associada as pistas textuais para que haja a compreensão leitora. Nesse ínterim, Dell’ Isola (2001, p. 47) afirma que: “Todo processo de inferência conduz a traços de memória. A memória é um fenômeno que atua tanto na compreensão de um texto quanto nos processos inferências”. Diante do exposto e fazendo uma relação com as repostas descritas, é notório que os estudantes conseguiram associar os elementos co-textuais dos provérbios aos contextuais gerando assim, inferências possíveis e pertinentes.

O *Jogo dos provérbios*, aplicado em sala de aula, mostrou-se ser um suporte didático eficiente e que pode ser replicado em outros contextos de sala de aula, no ano escolar proposto, 7º ano, ou em outro do ensino fundamental, é claro sempre que o professor-aplicador fizer as adequações a sua realidade, sendo possível ainda trabalhar outros gêneros como, adivinhações.

Na etapa da organização do conhecimento, foram trabalhados na primeira oficina, exercícios que desenvolveram a habilidade em fazer inferência nos estudantes. Primeiramente, foi visto conceitos fundamentais sobre o gênero piada, sua tipologia, a construção composicional e seu suporte, bem como uma breve discussão sobre inferência. A piada foi escolhida por ser um gênero que está no cotidiano dos estudantes estando vinculado às suas práticas sociais da comunidade escolar. As duas piadas selecionadas são de autores desconhecidos e circulam nos suportes digitais, como Whatsapp, Facebook, como ainda no contexto de sala de aula.

As piadas foram retiradas do *site* Piadas curtas. A primeira, aborda questões familiares encabeçada por Joãozinho, personagem infanto-juvenil típico de várias piadas brasileiras. A

segunda, apresenta como personagem uma figura política, não nomeada, em uma praia e a mesma é questionada sobre suas atribuições profissionais de forma bem descontraída. As temáticas das piadas selecionadas estão presentes na realidade social dos estudantes, sendo pertinentes para serem trabalhadas no Módulo Didático. A piada de Joãozinho é destinada ao grupo A, de faixa etária entre 12 a 14 anos, por abordar questões do nível familiar, incluindo uma figura infanto-juvenil para problematizar questões familiares. A piada do político é indicada ao grupo B, de faixa etária entre 15 a 19 anos, por tratar de uma questão relacionada a uma problemática social e ainda ao contexto político em que o Brasil está vivenciado na atualidade. É importante ressaltar que todos os alunos responderam tanto os exercícios destinados ao grupo A quanto ao B com o intuito de fazer um comparativo entre as respostas dadas em cada oficina e responder ao questionamento: Temáticas diversificadas envolvendo a realidade social dos envolvidos ajudam ao desenvolvimento da inferência sociocultural?

Para Ávalos et al. (2008), um texto é um entrelaçamento, um todo relacional no qual nada é "neutro" e onde as relações que o leitor deve prevê, pois, o texto fornece pistas para o leitor permitindo assim, inferir, por exemplo, significados lexicais, relacionamentos causas, consequências, comparações e contrastes. Desse modo, o desvio do leitor em relação as pistas textuais resultam em interpretações fracionadas, não pertinentes ou incongruentes, ou seja, o resultado é deficitário. Assim, as análises que seguem visam demonstrar como as oficinas aplicadas foram relevantes para que os estudantes envolvidos desenvolvessem a habilidade de fazer inferências como também, descrever os erros cometidos pelos alunos e suas possíveis causas.

A oficina 1A com a temática destinada ao grupo A, foi aplicada no dia 14/09/2018 com duração de 1 hora/ aula (50 minutos), foram 13 estudantes entre 12 e 14 anos que responderam a atividade em um universo de 14. A questão 1 (quadro 10), refere-se a extração/localização de informação do texto, de cunho objetivo, observou-se que todos os alunos conseguiram localizar a resposta sendo que 11 (84,7%) parafrasearam o trecho do texto, obtendo-se a resposta esperada o que demonstra a competência de sintetizar dos mesmos. Apenas 2 (15,3%) alunos não fizeram isso, no entanto, a resposta estava correta, o que evidencia o uso de sinônimos uma vez que, os estudantes disseram que se tratava de questões que envolvia dinheiro, ou seja, eles usaram um sinônimo de “rico”, a palavra dinheiro para generalizar sua resposta sendo esta, pertinente ao contexto. E isso demonstra que o conhecimento prévio do aluno e as pistas textuais ajudaram a obter tal resposta.

Com relação ao grupo B, dos 12 alunos que responderam a atividade da oficina de um universo de 13. Observa-se que 9 (75%) parafrasearam o fragmento do texto para dar a resposta dizendo que o motivo para o pedido que Joãozinho era “Para ficar rico”, 1 (8,3) respondeu que era para “ficar com a herança”, 1 (8,3%) “pelo dinheiro” e 1 (8,3%), notoriamente, não entendeu o

enunciado relatando que “era morrer” ou “dormir”. Os estudantes que responderam “herança” e “dinheiro” seguiram as pistas textuais e generalizaram suas respostas visto que, ficar rico, no contexto do texto, era obter uma herança com a morte do personagem “Avô” ou ainda ter dinheiro. É importante salientar que os quadros que seguem e os que estão em anexo, descrevem: as questões analisadas, a resposta esperada, as repostas obtidas nos grupos A e B como também, o número de ocorrências das respostas obtidas, em parênteses.

Quadro 10 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1 (1A¹)

Questão 1 Qual o motivo de Joãozinho em pedir para o avô fechar os olhos?	
Resposta esperada: Porque a mãe falou que eles iriam ficar ricos.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
<i>Para ficar rico como a mãe dele falou. (1)</i> <i>Para ficar rico. (3)</i> <i>Porque ele pensou que ia ficar rico. (3)</i> <i>Para vê se é verdade o que a mãe disse para Joãozinho, ficar rico. (1)</i> <i>Por dinheiro. (2)</i> <i>Porque a mãe de Joãozinho falou que quando fechar os olhos ficariam ricos (2)</i> <i>Por que quando ele fechar os olhos, Joãozinho e a mãe iam ficar ricos. (1)</i>	<i>Para ficar rico (6)</i> <i>Por que a mãe dele falou que se o avô fechasse os olhos ficariam ricos. (2)</i> <i>Por que a mãe dele disse se o vovô dele fechasse os olhos, eles iam ficar ricos. (1)</i> <i>O motivo é que quer que o coitado do velho morra para ficarem com a herança. (1)</i> <i>Por motivo de dinheiro. (1)</i> <i>Morrer ou dormir. (1)</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio do quadro, é possível observar que a maior parte dos estudantes entenderam a questão proposta. Isso também é visto na questão 2, que é de cunho inferencial, já que é solicitado ao estudante a compreensão de expressão popular *quando você fechar os olhos*. Do grupo A (ver respostas no quadro D em anexo), 9 (69,5%) associaram a expressão a morte, possivelmente, por relacionarem as pistas do texto com seu conhecimento prévio, uma vez que tal expressão é comumente usual. Apenas 1 (7,6%) aluno afirmou que a expressão estava relacionada a “sonhar” e 3 (23,0%) a dormir, é notório que os mesmos analisaram a expressão fora do contexto do texto, assim tal expressão adquire múltiplos sentidos e dentre eles os expostos pelos alunos o que não estar errado, uma vez que é uma inferência possível. Já no grupo B (ver respostas no quadro D em anexo), 6 (50%) alunos disseram que a expressão significa “morrer”, 5 (41,6%) alunos relataram que era dormir e 1 (8,3%) copiou o último trecho em que aparece a expressão citada. Com relação ao aluno que copiou o seguimento posterior a expressão, percebe-se que para ele a resposta ao que

¹ Essa indicação destaca especificamente a oficina em que o trabalho foi realizado.

foi questionado estaria no seguimento logo após o trecho demonstrando que o aluno não compreendeu o enunciado ou inferiu erroneamente.

Sobre o estudante que copiou o seguimento posterior a expressão, Álvares *et al.* (2008), em sua taxonomia, afirma que é frequente que os estudantes copiem seguimentos próximos (anteriores ou posteriores) a palavra-chave, mesmo sendo não pertinentes.

Na questão 3, a seguir, foi solicitado que os estudantes pensassem em: *Quais os sentidos possíveis para a expressão “fechar os olhos” dita pela mãe?* (quadro 11). Assim, todos do grupo A foram unânimes em afirmar que a mãe de Joãozinho ao falar tal expressão queria que o pai morresse para ficar rica. Nota-se que os estudantes só conseguiram inferir um único sentido para a expressão, motivados pelo seguimento posterior de texto, o qual diz “nós vamos ficar ricos” associando com isso, o que está explícito no texto com uma expressão tipicamente popular. O grupo B não foi tão diferente em sua resposta, pois também afirmaram que significava morrer e ainda ressaltaram que poderia ter o sentido de dormir. Talvez os alunos que destacaram que a expressão relacionava-se a “dormir” percebessem que a mãe não quisesse que o pai morresse e fosse uma equívoco de interpretação de Joãozinho.

Quadro 11 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 3 (1A)

Questão 3 Quais os sentidos possíveis para a expressão “fechar os olhos” dita pela mãe?	
Resposta esperada: Morrer e dormir.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Queria que morresse logo. (10) Dormir ou morrer. (4) Morrer (4) Eles iam ficar ricos e o velho ia morrer. Morrer e ficar rico. Morrer e dinheiro. Dormir, apagar e deitar.	Morrer e dormir. (4) Morrer e dinheiro Morrer e ficar rico. (2) Morrer ou morrer logo. Morrer e sonhar. Morrer e descansar. Dormir e descansar. Morrer. (1)

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à questão 3, evidencia-se ainda que tanto os estudantes do grupo A quanto os do grupo B perceberam que a morte como um determinante essencial, ou seja, uma consequência para a mãe de Joãozinho ficar rica. Na questão 4, é requisitado a construção da relação de causa e consequência do texto (ver quadro 12). Os estudantes tinham que preencher os espaços em branco com as respectivas causas ou consequências dos fatos mencionados. Como resultado, obteve-se

que todos os estudantes do grupo A estabeleceram relações entre os fatos/ações determinadas satisfatoriamente. Já os estudantes do grupo B, assim como os do grupo A, também conseguiram estabelecer a relação de causa/consequência. Para o aluno construir uma relação de causa e consequência do texto, é preciso que ele consiga integrar da informação e o controlar da compreensão. Sobre o assunto, Colomer e Camps (2002, p.49) afirmam que: “Para processar o conjunto do texto, o leitor elabora o que os autores chamam de macroestrutura mental do texto. Esta corresponde à descrição semântica abstrata de seu conteúdo, ao resumo mental que o leitor efetua do tema e das ideias principais”.

Quadro 12 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 4 (1A)

Questão 4	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Complete o quadro com as ações do texto: CAUSA: Joãozinho se aproxima da cama. CONSEQUÊNCIA: CONSEQUÊNCIA:O avô questiona Joãozinho. CAUSA:	CAUSA: Joãozinho se aproxima da cama. CONSEQUÊNCIA: Pede para o avô fechar os olhos. CONSEQUÊNCIA: O avô questiona Joãozinho. CAUSA: o garoto fez um pedido.	CAUSA: Joãozinho se aproxima da cama. CONSEQUÊNCIA: o menino pede para o avô fechar os olhos. (13) CONSEQUÊNCIA: O avô questiona Joãozinho. CAUSA: o menino fez um pedido ao avô. (13)	CAUSA: Joãozinho se aproxima da cama. CONSEQUÊNCIA: o menino pede para o avô fechar os olhos. (12) CONSEQUÊNCIA: O avô questiona Joãozinho. CAUSA: o garoto fez um pedido. (12)

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à questão 4, é notório que quando o estudante estabelece relações entre as partes do texto, ele consegue hierarquizar as ideias sendo um mecanismo para representar a estrutura interna do significado do texto.

Por sua vez, na questão 5, é solicitado que os estudantes deem duas características psicológicas aos personagens, tal questão é de natureza inferência e avaliativa, pois os mesmos teriam que julgar a partir dos atos descritos no texto como seriam os personagens. O grupo A (ver respostas no quadro E em anexo) descreveu que Joãozinho era esperto, curioso e inocente, já o avô ingênuo, inocente e burro, ressalta-se que 1 aluno frisou em seus escritos que o avô era inocente por não entender a situação que estava acontecendo, ou seja, infere-se que o aluno disse que o tanto Joãozinho quanto sua mãe queriam a morte dele. E por fim, a mãe de Joãozinho era interesseira, inteligente, esperta, sábia, ruim, malvada e gananciosa. As características que os alunos deram aos personagens mostram coerência com as pistas dadas pelo texto e eles além de inferir avaliaram o contexto textual.

Com relação ao grupo B (ver respostas no quadro E em anexo), os estudantes afirmaram que Joãozinho era inocente maldoso, curioso, esperto, brincalhão, legal e bom. Para o avô

ressaltaram que era feliz, alegre desconfiado, carente, bom, inocente, inteligente e legal. Já a mãe foi vista pelos alunos como má, interesseira, esperta. É importante ressaltar que um estudante ressaltou que a mãe não passava de uma brincalhona, pois não era possível que uma filha quisesse o pai morto. E dois estudantes frisaram ainda que a mulher era muito gananciosa inferência pertinente o que demonstra que seguiram as pistas dadas pelo texto e associaram a sua vivência. Segundo Allende e Condemarín (1987, p. 135),

[...] a compreensão se facilita, quando os temas são interessantes para o leitor (quando caem na área de interesses e trazem conhecimentos e novas perspectivas), juntam-se ao seu patrimônio de conhecimentos (não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor), cumprem uma função proveitosa para o leitor.

Relacionando os resultados obtidos ao que foi exposto pelos autores, pode-se dizer que temas interessantes para o leitor, nesse caso os estudantes do 7º ano, facilitam a compreensão leitora e a geração de inferências visto que, unem-se novos conhecimentos adquiridos na leitura ao seu conhecimento prévio cumprindo com isso, uma função proveitosa para o leitor que podem ser diversas como: recreativa, informativa, instrumental etc.

A questão 6, a seguir, traz: *A piada causou risos em você? Por quê?* (ver quadro 13). A questão é de nível avaliativo e inferencial, uma vez que os alunos teriam que entender o contexto como também o “gatilho” que originou o riso. Como respostas do grupo A obteve-se 5 (38,4%) afirmando que sim, a piada causou risos e 8 (61,5%) com a resposta negativa. A partir das respostas pode-se afirmar que esses alunos conseguiram inferir que a expressão falada por Joãozinho (quando o senhor fechar os olhos) e o não entendimento da mesma foi o gatilho que gerou risos.

No grupo B, 4 (33,3%) responderam que sim e 8 (66,6%) responderam que não acharam graça na piada. Pelas respostas dadas, percebe-se o não gostar da piada está relacionado não ao desconhecimento do gatinho que causou o riso, mas pela avaliação negativa da atitude da personagem mãe. Eles avaliaram e julgaram negativamente a mãe de Joãozinho e Joãozinho por desejarem a morte de um familiar, no entanto a inferência que eles desenvolveram é uma possibilidade interpretativa. Somente 1 (8,3%) do grupo B, não entendeu o gatilho do humor.

Como afirmam Allende e Condemarín (1987), os fatores linguísticos, assim como o componente referencial de um texto (o conteúdo), influenciam na compreensão do texto. No caso citado, o que influenciou ao erro dos estudantes foi o fator linguístico, ou seja, o não entendimento do gatilho que gerou o humor.

Quadro 13 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 6 (1A)

Questão 6 A piada causou risos em você? Por quê?	
Resposta esperada: Resposta pessoal. Obs. espera-se que o estudante perceba a ambiguidade da expressão fechar os olhos como gatilho para o humor.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
5 estudantes responderam que SIM: Pelo fato do menino levar a sério o que a mãe disse, talvez ela estivesse brincando. Porque o menino não percebeu que fechar os olhos era morrer.	4 estudantes responderam que SIM: Joãozinho não entendeu o que a mãe falou. Pela mãe ser interesseira. Foi engraçado porque Joãozinho achou que iria ficar rico. (2)
8 estudantes responderam que NÃO: Pelo interesse da mãe em o pai morrer. O avô pode ter uma doença. Não gosto de piadas com pessoas mais velhas. Poderia ocorrer algum problema. Não vi graça em o menino pedir ao avô só fechar os olhos Porque desejou que acontecesse uma tragédia A mãe é interesseira e queria influenciar Joãozinho.	8 estudantes responderam que NÃO: Joãozinho estava mentido para o avô. Não entendi a piada. A atitude da mãe e do Joãozinho é feia. A atitude ruim da mãe contra o próprio pai. Não se pode desejar a morte dos outros por causa de dinheiro. Ele desejou a morte do avô e como eu não tenho mais avô, Joãozinho não sabe o que perde. É uma situação de interesse. Não gostei.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à questão 6, percebe-se ainda que a compreensão do texto vai depender também dos códigos que o estudante maneja e o não conhecimento deles pode gerar a incompreensão do texto. Sendo assim, o grau de domínio do código linguístico pelo discente é fundamental para a compreensão.

Com relação a oficina 1B, aplicada no dia 14/09/2018 (duração de 1 hora/aula), destinada à temática ao grupo B já que a piada propõe questões do universo da política e o grupo a que se destina a grande maioria é votante por isso, a escolha da temática. Em primeira análise, evidenciam-se as perguntas, a resposta esperada e as respostas dadas pelos estudantes do grupo A e em seguida, as respectivas análises. Em um segundo momento, tem-se as perguntas, a resposta esperada e as respostas dadas pelos estudantes do grupo B, a análise dos dados obtidos e por fim, o comparativo entre as respostas obtidas pelo grupo A e grupo B.

A questão 1 (quadro 14), refere-se à extração/localização de informação do texto, de cunho objetivo, observou-se que 11 (84,6%) os alunos conseguiram localizar e 2 (15,4%) copiaram um trecho que não era condizente a resposta. Com relação ao grupo A, observa-se que 10 estudantes

conseguiram localizar a informação, 1 estudante além de localizar a informação deixou também claro seu posicionamento sobre o que foi perguntado, pois afirmou que o político além do banho de sol é lógico que estava fazendo “política”. Apenas 2 estudantes disseram a resposta não esperada, copiaram um seguimento que não condiz com o que foi solicitado. Com relação ao grupo B, 8 (66,7%) estudantes responderam satisfatoriamente, extraindo a informação condizente ao que foi solicitado, somente 4 (33,3%) fizeram cópia de trecho que não é pertinente nesse contexto.

Comparando as respostas do grupo A e B, percebe-se que somente uma pequena parcela, 15,4% do grupo A e 33,3%, não conseguiu localizar a informação esperada, talvez pelo fato dos estudantes não entenderem o enunciado ou partiram para a compreensão global do texto, não atentando que a questão 1 era restrita a localizar e extrair o que foi solicitado. É importante ressaltar ainda que 1 estudante do grupo A além de localizar e extrair conseguiu inferir algo pertinente ao contexto.

Quadro 14 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1 (1B)

Questão 1	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
O que o político estava fazendo na praia?	Tomando sol na praia.	O político estava tomando sol. (10) Além de está tomando banho de sol é lógico que estava fazendo política. (1) Roubando raios de sol. (2)	Tomando banho de sol. (8) Roubando os raios de sol. (4)

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à questão 1, nota-se que o grupo A foi o que mais respondeu satisfatoriamente, tendo índices de erro baixíssimos. Quanto à questão 2 (quadro 15), de cunho inferencial, foi solicitado ao estudante inferir sentidos diferentes, mas possíveis dentro do contexto, a pergunta “Olá, o que o senhor faz por aqui?”. Do grupo A, 12 (91,7%) associaram responderam satisfatoriamente, visto que apresentaram em suas respostas sentidos possíveis associando o contexto do texto aos seus conhecimentos sobre o mundo da política. Apenas 1 (8,3%) estudante não conseguiu depreender outros sentidos respondendo assim, a resposta do personagem político “Roubando raios do sol”, a partir dessa resposta, nota-se que o estudante não conseguiu inferir outros significados ao que foi solicitado.

No grupo B, todos os estudantes (100%) responderam satisfatoriamente ao que foi solicitado, pois conseguiram inferir outros sentidos ao que foi solicitado na questão. É importante destacar que ao analisar as respostas do grupo B, pode-se perceber que 2 estudantes (15,3%) se atentaram ao fato dos políticos não frequentarem as mesmas praias que a população frequenta demonstrando que para eles, as pessoas ditas “importantes” não frequentam o mesmo ambiente

que pessoas comum, ou seja, a resposta revela o conhecimento dos alunos da existência de uma divisão social.

Quadro 15 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 2 (1B)

Questão 2 Apresente dois sentidos diferentes para a pergunta da mulher ao político?	
Resposta esperada: O político tem o costume de frequentar a praia e O político nunca aparece em praias	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Estava trabalhando ou passeando/ roubando (8) Comprando voto (1) Debate ou trabalhando (1) Conquistar votos e passeando (1) Roubando raios do sol (1)	O que o político estava fazendo naquele horário na praia/ horário de trabalho (3) Políticos ocupados/ pessoa importante a praia. (2) O que está fazendo novamente aqui. (1) Comprando voto (4) Tendo ideias para melhorar a praia. (1) Tendo ideias para roubar. (2)

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os dados descritos na questão 2, Dell’Isola (2001, p. 103) afirma que “[...] Inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo”. Dessa maneira, é importante perceber o desenvolvimento das inferências pelos alunos só foi possível porque os mesmos são conhecedores da temática do texto.

Na questão 3 (quadro 16, a seguir), foi solicitado que os estudantes refletissem sobre a expressão “ar conquistador”. Foram variadas as respostas do grupo A mostrando que os estudantes inferiram informações pertinentes ao contexto e outras que não eram condizentes. De todos alunos, especificamente 58,3% (7) responderam satisfatoriamente. No entanto, uma das respostas chamou atenção pelo falo do estudante citar uma expressão bem típica da região: “se amostrando”, que nada mais é que conquistar alguém de maneira exibicionista, tentando em certos contextos conquistar alguém, ou seja, o estudante a partir de uma expressão usual conseguiu associar seu conhecimento prévio ao contexto do texto de maneira pertinente. Os outros 41,7% (6 estudantes) do grupo A, não conseguiu inferir de forma pertinente, pois associaram “ar conquistador” a humildade, sotaque e mostrar trabalho o que não condiz com as pistas textuais.

Com relação as repostas do grupo B, 50% (6 estudantes) conseguiram inferir diversos sentidos apropriados as pistas textuais, os mesmos associaram “ar conquistador” a ser cavalheiro, poético, educado, conquistador sendo que alguns evidenciaram que esse ato era para conquistar

votos, inferência esta propícia ao contexto. Já os demais do grupo, 6 alunos (50%), dividiram-se em responder seguindo estratégias diversas como: copiar trecho próximo a expressão destacada, veia poética e roubando raios de sol, como também, evidenciar que o político queria roubar ou ser irônico. Com relação a respostas que o político foi “irônico”, destaca-se que é uma leitura possível, se associada a resposta dada pelo personagem, todavia o que foi requerido na questão era somente os sentidos da expressão “ar conquistador”.

Quadro 16 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3 (1B)

Questão 3 O narrador descreve que o político respondeu a senhora com um “ar conquistador”. O que isso quer dizer?	
Resposta esperada: Ser cavalheiro; tentar convencer; tentar ser educado; tentar enganar.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Humildade (1)	O político tem veia poética. (2)
Conquistar a mulher (2)	Conquistar a senhora. (2)
Se amostrando (1)	Estilo poético e encantador. (1)
Estava a fim dela (1)	Conquistar para ter voto. (1)
Para enrolar a senhora (1)	Carinho. (1)
Um sotaque (1)	Ironia. (2)
Queria ser poético (1)	Mostrar que é educado e cavalheiro. (1)
Veia poética (1)	Para roubar dinheiro. (1)
Mostrar seu trabalho pelo povo (2)	Roubando os raios do sol. (1)
Irônico (1)	
Mostrar que era normal e amigável (1)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Alliende e Condemarín (1987, p. 137) reforçam que vários fatores influem na compreensão leitora, dentre eles o conteúdo do texto. Para os autores, “nas etapas avançadas da compreensão, o conteúdo dos textos passa a ser um dos principais fatores que influem nela. A compreensão dos referentes não depende tanto do conhecimento do objeto representado em si, mas de suas características como entidade semântica incluída num texto”. Associando o que relata os autores aos dados obtidos na questão 3, observa-se que os estudantes não conseguiram desenvolver uma resposta pertinente ao que foi solicitado, pelo fato do referente não fazer parte da rede de interação com outros elementos do texto assim, não formando algo significativo para ele.

Na questão 4 (quadro 17), é solicitado que os estudantes inferissem o sentido da expressão “você, políticos, sempre trabalhando”. Como respostas do grupo A, 12 (84,6%) afirmaram que “os políticos sempre roubam ou trabalham roubando” sendo esta resposta satisfatória e condizente

com as pistas textuais. Já 1 (7,7%) estudante afirmou que o político “estava trabalhando”, possivelmente, aquele não conseguiu inferir o sentido irônico da expressão a qual denota que os políticos, no contexto, trabalham roubando. Frisa-se ainda a resposta de 1 (7,7%) estudante ao afirmar que “Como não cumpriu com sua palavra foi comprar voto”, nesse caso o aluno afirma que a expressão refere-se a compra de votos já que o político, personagem da piada, não teria cumprido sua palavra, talvez na campanha, e assim, foi comprar votos para uma possível reeleição. Nota-se com essa resposta a possibilidade do estudante não ter seguido as pistas dos textos e ter se voltado exclusivamente para os seu conhecimento de mundo sobre o universo da política ou em suas experiências.

Com relação ao grupo B, 10 (83,3%) estudantes foram bem precisos em suas respostas ao afirmarem, que os políticos estão roubando, sendo esta inferência pertinente ao contexto. Somente 2 (16,7%) estudantes, não conseguiram inferir com propriedade o sentido da expressão, pois afirmaram que “Os políticos sempre estão trabalhando até na praia” e “Ele só pensa em trabalhar”, pois não depreenderam a ambiguidade da expressão a qual propõe o sentido oposto à expressão.

Com relação a dificuldade dos estudantes em inferir o sentido de expressão ou palavras no texto, Ávalos et al. (2008, p. 85, tradução nossa) explicam que:

Inferir o significado de uma palavra em um determinado texto, considerando o contexto e com base no conhecimento prévio, é uma operação particularmente complexa dada a acumulação frequente de traços semânticos nas palavras e a incapacidade do adolescente para julgá-los adequadamente. A tão falada “imprecisão” do vocabulário torna-se, entre outras coisas, a falta de conhecimento das características semânticas que, simultaneamente, podem estar presentes nas construções verbais em uso².

Dessa maneira, inferir o sentido de expressão ou palavra no contexto textual é uma “operação” complexa, como foi exposto acima pela autora. Nesse sentido, é importante que o professor ao escolher os textos para serem trabalhados em sala de aula, leve em consideração a maturidade cognitiva de seus alunos como também, o conhecimento prévio deles.

Quadro 17 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4 (1B)

Questão 4

²Inferir el significado de una palabra en un texto dado, considerando el contexto y apoyándose en el conocimiento previo, es una operación particularmente compleja dada la frecuente acumulación de rasgos semánticos en las palabras y la inhabilidad del adolescente para adjudicarlos de manera adecuada. La tan mentada “imprecisión” de vocabulario devine, entre otras cosas, del desconocimiento del haz de rasgos semánticos que simultáneamente pueden o suelen estar presentes en las construcciones verbales en uso.

O que a mulher quis dizer com “vocês, políticos, sempre trabalhando”?	
Resposta esperada: Que para a personagem, os políticos sempre estão envolvidos em situações que envolvem o roubo.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Que os políticos sempre roubam/ Trabalham roubando (11) Como não cumpriu com sua palavra foi comprar voto (1) Estava trabalhando (1)	Rouba e ganha sem trabalhar. Não estava fazendo nada pela cidade. Nunca trabalha só rouba. Trabalha roubando. Ladrão. Os políticos sempre estão trabalhando até na praia. Roubando dinheiro. Todos os políticos roubam e são iguais. Todo o político é ladrão. Ele só pensa em trabalhar. Ele só pensa em roubar. Eles estão sempre roubando o povo.

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à questão 4, percebe-se que a maior parte dos estudantes conseguiu associar as informações do texto ao seu contexto atingindo com isso, o objetivo da questão. Com relação à questão 5, é solicitado a construção da relação de causa e consequência do texto (ver quadro 18). Como resultado, obteve-se que todos os estudantes do grupo A estabeleceram relações entre os fatos/ações determinadas coerentemente. No tocante aos estudantes do grupo B, observa-se que todos os estudantes desse grupo conseguiram estabelecer a relação de causa/consequência assim como os do grupo A.

Quadro 18 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 5 (1B)

Questão 5	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Complete o quadro com as ações do texto. CAUSA: O político na praia. CONSEQUÊNCIA: CONSEQUÊNCIA: A mulher, sorrindo e balançando a cabeça CAUSA: o político diz que está roubando os raios de sol. CAUSA:	CAUSA: O político na praia. CONSEQUÊNCIA: Uma senhora se aproxima e faz uma pergunta. CONSEQUÊNCIA: A mulher, sorrindo e balançando a cabeça CAUSA: o político diz que está roubando os raios de sol.	CAUSA: O político na praia. CONSEQUÊNCIA: Uma senhora/ mulher se aproxima e faz uma pergunta. (13) CONSEQUÊNCIA: A mulher, sorrindo e balançando a cabeça CAUSA: roubando os raios de sol. (13)	CAUSA: O político na praia. CONSEQUÊNCIA: Uma mulher aproxima e faz uma pergunta. (12) CONSEQUÊNCIA: A mulher, sorrindo e balançando a cabeça CAUSA: o político diz que está roubando os raios de sol. (12)

Fonte: Dados da pesquisa.

O estudante, quando lê um texto, tem dificuldades para distinguir as ideias principais e secundárias e as relações que se estabelecem entre elas. Assim, a partir do desenvolvimento de questões, como a questão 5, que estabelecem as relações de causa e consequências entre as partes do texto, os alunos podem descobrir a estrutura significativa do texto. Para Colomer e Camps (2002), a descoberta dessa estrutura está na base da compreensão leitora e atividades que norteiam esse propósito orientam os leitores a interpretação do texto.

Na questão 6, é solicitado que os estudantes deem duas características psicológicas aos personagens, a questão é de natureza inferência e avaliativa, pois teriam que julgar a partir dos atos descritos no texto como seriam para eles os personagens. O grupo A (ver respostas quadro F em anexo) descreveu que a Mulher era esperta, inteligente, curiosa, engraçada, ignorante e intrometida. Já o Político é ladrão, esperto, conquistador, irônico, enrolado, engraçado e inteligente. As características que os estudantes destacaram dos personagens mostram coerência com as pistas dadas pelo texto e eles além de inferir avaliaram o contexto textual.

No grupo B (ver respostas quadro F em anexo), os estudantes afirmaram que a Mulher é desconfiada, inteligente, engraçada, esperta, doida, feliz, brincalhona, curiosa, preocupada, boazinha, vítima e indefesa. Salienta-se que as características vítima e indefesa chamaram atenção em virtude de os alunos inferirem que no texto a Mulher estava sendo prejudicada pelos atos do Político. Com relação às características do Político, os estudantes descaram sendo: corrupto, ladrão, esperto, brincalhão, conquistador e inteligente.

A questão 7, solicita que os estudantes relatem se a piada causou risos e o porquê (ver quadro 19). A questão é de nível avaliativo e inferencial, uma vez que os alunos teriam que entender o contexto como também o “gatilho” que originou o riso. Como respostas do grupo A obteve-se 9 (75%) afirmando que sim, a piada causou risos e 4 (25%) com a resposta negativa. Analisando as respostas dadas, pode-se afirmar que esses alunos 6 (46,1%) dos que responderam SIM, conseguiram inferir o que gerou risos na piada, a ambiguidade na expressão falada pela personagem Mulher (Ah... vocês, políticos, sempre trabalhando...), sendo esta o gatilho para o humor da piada. Os demais 53,9%, especificamente 7 estudantes, mesmos respondendo de que a piada causou risos não conseguiram identificar com satisfatoriamente o motivo, juntamente com os que disseram que a piada não causou risos.

No grupo B, 8 (66,7) responderam que sim e 4 (33,3%) responderam que não acharam graça na piada. Pelas respostas dadas, nota-se que somente 5 alunos que responderam SIM e 1 que disse que Não, em um total de 50% entenderam o que motivou o humor na piada. Os demais, 50% não conseguiram inferir o sentido da expressão que causava o humor e não avaliaram a situação de forma pertinente.

Quadro 19 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7 (1B)

Questão 7 A piada causou risos em você? Por quê?	
Resposta esperada: Resposta pessoal. Obs: espera-se que os estudantes percebam a ambiguidade da expressão “você políticos sempre trabalhando” como gatilho para o humor	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
9 estudantes responderam que SIM: Pelo fato da verdade que a mulher falou que eles são ladrões. Ela falou a verdade. Ela quis dizer que os políticos roubam. Pela resposta da mulher. Pelo humor do político. Político sempre rouba, a mulher diz. Ela falou que ele trabalhava. A mulher não se interessou pelo político. O político estava roubando o sol, por isso achei a piada engraçada. Já 4 estudantes disseram que NÃO: Fala sobre política. É interessante, mas sem graça. Os políticos sempre trabalham de maneira interessada.	8 estudantes responderam que SIM: Pela resposta da mulher. (2) A mulher quis dizer que os políticos sempre roubam. Ela falou que eles trabalham. O político deu uma resposta engraçada. O político falou uma coisa e a mulher entendeu outra. A mulher chamou o político de ladrão, o que é verdade. Eu nunca vi político em praia com o povo. Já 4 estudantes disseram que NÃO: Os políticos não valem nada. Não foi piada é verdade. Os políticos sempre roubam. A piada não tem graça.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre questões que envolvem inferência e avaliação, assim como a questão 7, Dell’ Isola (2001, p.220) afirma que “as inferências [...] referem-se à prontidão do leitor pra abordar o texto de modo ativo, sem se deixar dominar por ele. As inferências [...] envolvem emoção, retrospectivas e perspectivas, e as quanto a avaliação baseiam-se em julgamentos de inferências avaliativas, envolvem o pensamento crítico”. Assim, para a gerar inferências é preciso que o leitor se envolva com o texto e isso, promove uma percepção afetiva e avaliativa e, conseqüentemente, um julgamento social.

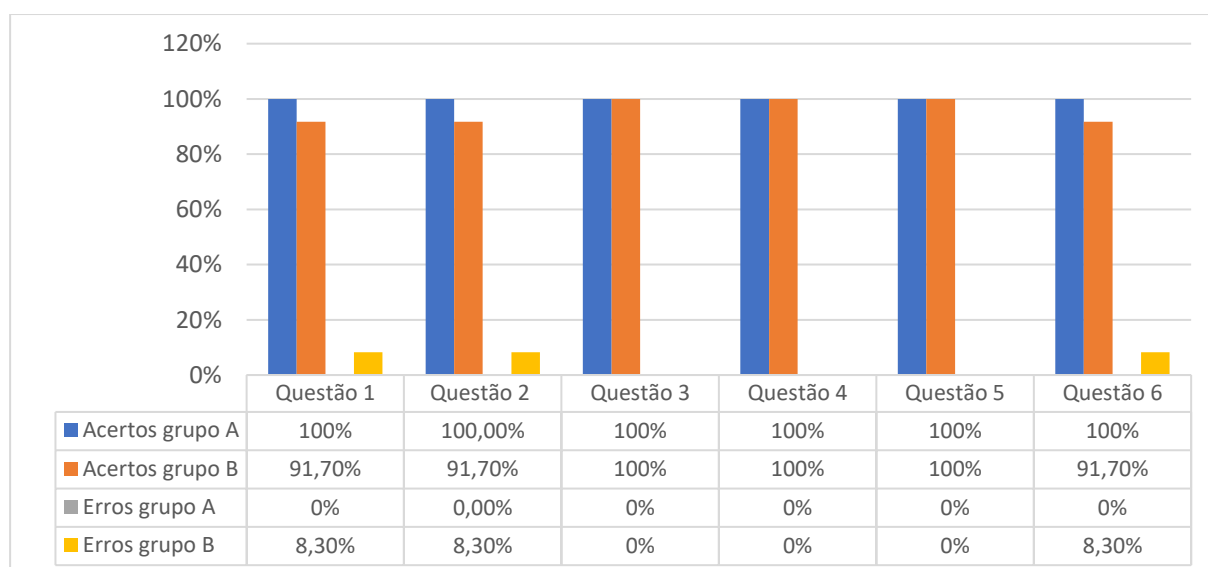
Ao relatar e analisar o desenvolvimento dos estudantes dos Grupos A e B na primeira oficina, 1A e 1B, ficou evidente que é muito mais fácil o trabalho com o texto em sala de aula a partir de temáticas conhecidas pelos alunos, pois participação dos mesmos torna-se efetiva nas discussões sobre o texto.

Fazendo uma comparação de acertos e erros, nota-se que na oficina 1A, a qual a temática destina-se ao público com infante-juvenil, que os estudantes do Grupo A, em sua grande maioria, acertaram tanto as questões de localização como também, as referente à inferência e relação de causa e consequência. O gráfico 3, mostra que 100% dos estudantes que fizeram as questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 responderam com êxito, tal resultado indica que os estudantes além de localizar,

relacionar causa e consequência no texto conseguem inferir e avaliar as situações solicitadas nas questões.

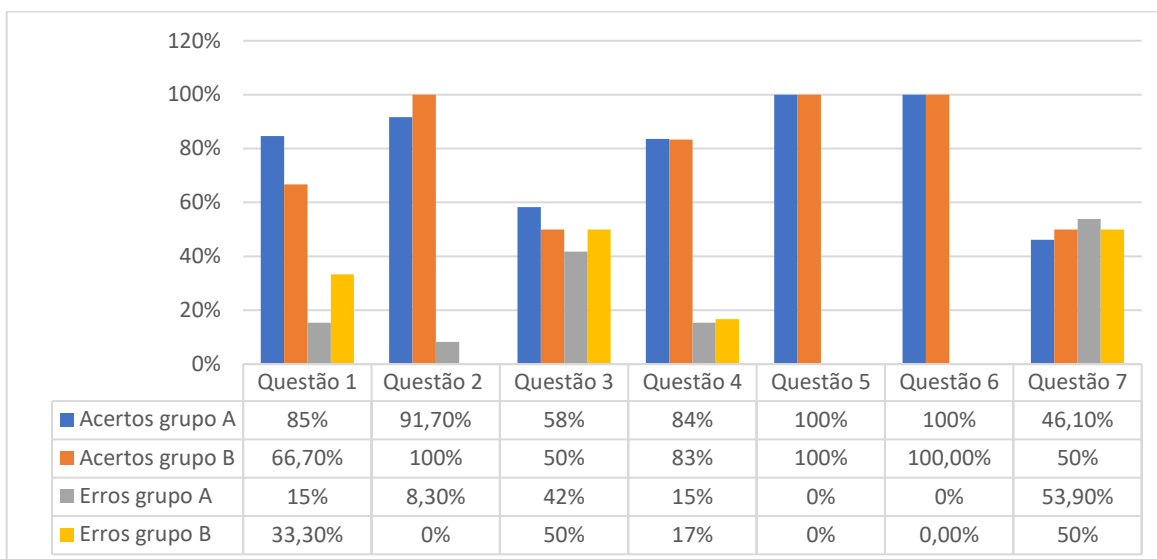
Com relação aos acertos e erros do Grupo B, percebe-se que os estudantes desse grupo conseguiram em sua maioria obter êxito no desenvolvimento das questões. Salienta-se que 100% dos alunos responderam satisfatoriamente as questões de número 3, 4 e 5. Questões essas que solicitavam destrezas como inferir e relacionar causa/ consequência, já nas questões de número 1, 2 e 6, foi 91,7% dos estudantes que conseguiu localizar a informação e além disso, inferir e avaliar satisfatoriamente, restando somente 8,3%, ou seja 1 aluno, não obteve êxito nas questões talvez pelo não entendimento do enunciado ou pela falta de conhecimento sociocultural. Assim, comparando os dados obtidos, tanto os estudantes do grupo A quando os do grupo B conseguiram desenvolver a inferência sociocultural e também avaliar com suas experiências o que pedido.

Gráfico 3- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 1A



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 4, mostra os acertos e erros dos estudantes dos grupos A e B na oficina 1B. Com relação aos acertos do grupo A nota-se que nas questões 5 e 6 referentes as relação causa/ consequência e inferência, 100% dos estudantes acertaram as questões, nas de número 1, 2 e 4, a grande maioria, respectivamente, 84,6%, 91,7% e 84,6% obtiveram êxito, ou seja, conseguiram localizar e inferir o que foi solicitado. As questões 2 e 7 foram as que os alunos tiveram mais dificuldades obtendo um desempenho baixo em relação as demais, 58,3% de acertos na questão 3 e 46,1% de acertos na questão 7. Tais questões são de cunho inferencial e avaliativo, talvez a temática tenha dificultado o desenvolvimento da inferência, pois os estudantes do grupo A são mais jovens sendo assim, não se impostam muito com questões de política.

Gráfico 4- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 1B

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante ao grupo B, evidencia-se que nas questões 2, 5 e 6 todos os estudantes (100%) acertaram o que foi proposto demonstrando que conseguem inferir. Na questão 4, a maioria, ou seja, 83, 3% inferiu corretamente o sentido da expressão. Com relação à questão de número 1, ficou claro que os estudantes não entenderam o enunciado, pois somente 6,7% dos mesmos acertaram. E assim como aconteceu no grupo A, o grupo B também teve um déficit nas questões 3 e 7, nota-se que possivelmente, a temática foi o fator do declínio dos acertos, pois os alunos estavam mais interessados em expor ponto de vista sobre o contexto político que está vivendo, ou seja, seu conhecimento de mundo, deixando de lado as pistas textuais para o desenvolvimento da questões.

O segundo gênero trabalhado foi a crônica. Esse gênero foi escolhido porque são textos curtos, com linguagem simples e que em sua essência aborda questões do cotidiano com reflexões sobre o mesmo. Ao escrever, os cronistas buscam envolver os leitores, fazendo um convite à reflexão sobre situações do cotidiano, assim o estudante pode mergulhar na narrativa e posicionar-se diante das atitudes dos personagens. As características do gênero fazem com este seja imprescindível no trabalho com as inferências socioculturais já que, os estudantes têm que se posicionar, como foi dito anteriormente, ou seja, inferir sobre os acontecimentos narrados.

As duas crônicas escolhidas foram do autor Moacyr Scliar intituladas “Bruxas não existem” e “Cobrança”. A primeira, trabalhada no grupo A, usa a credence popular para tratar de preconceitos e empatia em uma abordagem memorialista criando a imagem dos personagens no decorrer da leitura tendo com isso, a visualidade como sendo importante para instigar a leitura. Sendo um texto breve percebe-se que o autor usa das palavras do cotidiano para caracteriza as cenas e personagens. Assim, o cronista consegue entreter o leitor com intensidade, pois há uma

quebra de expectativa no clímax da narração fazendo com que haja uma identificação do leitor com o enredo, pois quem nunca julgou sem conhecer.

Mesmo a obra supracitada abordando um contexto específico, a intransitividade está presente uma vez que é notório um aspecto de amplitude explorando valores humanos dando uma visão universal a narrativa. Por isso, possivelmente o estudante terá interesse por essa obra por abordar essencialmente a conduta humana de julgar as pessoas pela aparência o que é tão comum no contexto social, e principalmente entre os adolescentes. Sendo assim, os estudantes podem associar o texto ao seu contexto em um processo inferencial.

A segunda crônica escolhida, destinada ao grupo B, trabalha em um tom humorístico questões relativas ao papel social dos personagens. Pretende-se que ao discutir e analisar a partir de questões motivadoras, os estudantes consigam relacionar os contextos explicitados no texto a sua realidade para com isso, agirem de maneira avaliativa perante o propósito comunicativo do texto. Ao ressaltar o suporte em que foi publicada a crônica (Folha de São Paulo em 24/09/2001), os estudantes podem perceber as nuances do texto, já que é possível relacionar a crise de 2011 ocorrida em Nova York nos Estados Unidos a crise financeira e política que o Brasil enfrenta na atualidade. Para assim, associar se no contexto atual as pessoas comprem em demasia mesmo não recebendo o suficiente para quitar suas dívidas. Pois o dever, nesse caso profissional, deve estar acima do lado pessoal.

“Cobrança” é uma crônica que prima pelo diálogo, tal característica deixa evidente a concisão como foi descrita a narrativa usando palavras exatas em períodos curtos para demonstrar o temperamento do personagem cobrador/marido da devedora. Cria-se também, a partir da descrição das cenas a imagem dos personagens como ainda do espaço e objetos causando ao leitor uma identificação com a obra e a percepção do tom humorístico para expor a crítica social supracitada. Mesmo a obra caracterizando um contexto específico, não deixa de ser uma temática atual e relevante no que tange à abordagem dos papéis sociais do “homem” em cada ambiente de interação social (familiar, profissional, escolar, dentre outros) sendo assim, um papel social não pressupõe o outro, mas podem entrar em conflito.

Os exercícios que compõem a segunda etapa se assemelham aos do pré-teste aplicado e descrito no tópico anterior. Dentre os vários modelos propostos por Colomer e Camps (2002) foram delimitados três. O primeiro é relativo à separação entre informações relevante e não relevante, em que o estudante preenche um quadro com hipóteses a partir do título e as verifica após a leitura do texto. O segundo, refere-se à relação entre as partes do texto (considerando a construção composicional dos gêneros), representada por meio de um diagrama. O terceiro destina-se à relação de causa e consequência, por meio da representação em blocos de informações, que são organizados em diagramas que devem ser preenchidos pelos após a leitura dos materiais.

Além dos exercícios citados anteriormente, foram seguidos os três tipos de perguntas, as de extração de informação, como também as que extrapolam as questões de inferência e adentram na avaliação. Tal tipologia foi baseada nos estudos de Dell’Isola (2001) e são descritas como: perguntas objetivas, de conhecimento extraído pelo texto; perguntas inferenciais, baseadas nos conhecimentos, experiências individuais; perguntas avaliativas, que envolvem avaliação/julgamento de informação fornecida pelo texto.

Sobre a organização das atividades em Módulos Didáticos, Azevedo (2018, p. 22) afirma:

A organização das atividades deve considerar as possibilidades de decomposição do estudo em etapas sequenciais que compõem um processo integrado. Não se trata de estabelecer uma estrutura rígida e inflexível, mas de compor uma “cadeia” de exercícios destinados à compreensão do tópico em estudo. Ao longo do percurso é essencial considerar a ocorrência de erros e o surgimento de dúvidas, por isso são tão importantes os momentos de verificação e retorno às referências de base.

Como afirma Azevedo (2018), os módulos não têm uma estrutura rígida e sua finalidade é que, por meio de exercícios, os estudantes possam aprender sobre o tópico em estudo. Nesse sentido, a proposta de Módulos Didáticos (MDs) é viável, pela sua flexibilidade em relação à sua duração, como ainda quanto à possibilidade de abordar qualquer tópico que seja um obstáculo em sala de aula, o qual pode envolver questões socioculturais, como é focado aqui. Com relação à composição dos exercícios, todos poderão ser verificados no desenvolvimento e no final da aplicação e, poderão ser replicados em outro(s) contextos escolares, com características semelhantes ou não.

A oficina 2A com a temática destinada ao grupo A, foi aplicada no dia 20/09/2018 com duração de 1hora/ aula, foram 14 estudantes deste grupo que responderam a atividade em um universo de 14. A questão 1 (quadro 20), refere-se à geração de hipóteses, evidencia-se que todos os estudantes responderam satisfatoriamente a questão, com hipóteses diversas e pertinentes sobre o título “As bruxas não existem”, eles ressaltaram que o texto poderia tratar-se de bruxa, feitiço, maldade, desconfiança, crianças, gente velha, malvadeza e gente louca, o quadro 16 mostra o número de ocorrências de cada hipótese.

Depois da leitura do texto os estudantes puderam confirmar ou refutar suas hipóteses, e somente 2 estudantes não absorveram o propósito da questão, pois responderam a partir de cópias de informações do texto que não eram suficientes como: *Os garotos jogaram o bode* e *O garoto enfiou o pé no buraco*. Tais respostas não se configuram como geração de hipóteses. Já os demais estudantes, 12 especificamente, evidenciaram variadas possibilidades que podem ser confirmadas no decorrer da leitura em um processo de geração de inferências. Dentre as várias respostas (ver quadro 20), destaca-se aqui a de 2 alunos que associaram suas inferências aos seus conhecimentos adquiridos no módulo 1, uma vez que como resposta evidenciaram o provérbio *Não julgue o livro pela capa*. Tal provérbio, encaixa perfeitamente com o enredo da crônica.

Com relação ao do grupo B, foram 11 estudantes que responderam a essa atividade, em um total de 13. Na questão 1, referente ao que foi exposto anteriormente, geração de hipóteses antes e depois da leitura, nota-se que antes da leitura somente com o auxílio do título, todos os estudantes geraram questões que poderiam ser tratadas no texto como: *Dia das bruxas, Bruxas boas, Bruxas, Bruxas existem, Feitiço, Gente velha, Mulher má.*

No entanto, na segunda etapa da questão, 3 estudantes erraram ao ressaltar que o texto aborda sobre *Bruxas más, Bruxas ruins e Feitiço*, ou seja, é evidente que os mesmos inferiram erroneamente tais constatações. Já 2 estudantes, assim como ocorreu no grupo A, não absorveram o propósito da questão e responderam a partir de cópias de informações como: “Os garotos jogaram o bode” e “O garoto enfiou o pé no buraco”, não sendo pertinentes nesse contexto. Os demais estudantes, especificamente 6, responderam adequadamente tendo destaque 2 que trouxeram para suas constatações o provérbio *Não julgue o livro pela capa* e isso mostra que os alunos conseguem associar um conhecimento adquirido anteriormente ao atual.

Sobre o processo leitor e a geração de hipóteses, Colomer e Camps (2002) afirmam que para construir o significado o leitor tem que seguir alguns processos e dentre eles estão a formulação de hipótese, a verificação das hipóteses realizadas e por último a integração da informação e o controle da compreensão. Desse modo, ao solicitar que os estudantes formulem hipóteses antes da leitura e depois as verifique após ler, o leitor a priori ativa uma série de elementos contextuais e textuais antecipando o conteúdo e em seguida no decorrer da leitura confirma no texto, por meio dos indícios se as inferências podem ser confirmadas ou refutadas. Se as informações forem coerentes, o leitor integrará suas constatações ao seu sistema de conhecimentos.

Quadro 20 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 1 (2A)

Questão 1	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Preencha o quadro abaixo: Considerando o título, do que trata o texto? Ideias conhecidas antes da leitura Hipótese 1 Hipótese 2 Ideias conhecidas depois da leitura	Pessoal.	Ideias conhecidas antes da leitura Bruxa (6) Feitiço (2) Maldade Desconfiança Crianças (2) Gente louca Gente velha malvadeza Ideias conhecidas depois da leitura Não julgue o livro pela capa (2)	Ideias conhecidas antes da leitura Dia das bruxas Bruxas boas Bruxas (4) Bruxas existem (3) Feitiço Gente velha Mulher má Ideias conhecidas depois da leitura Bruxas más

Hipótese 1 Hipótese 2	Pessoal.	Amizade (2)	Bruxas ruins
		Perturbação	Respeito ao próximo
		Bruxa	Fazer novos amigos
		Bondade	Feitiço
		Curiosidade	Amigos
		Crianças malvadas	Bruxas não existem (2)
		Maldade	Não julgar o livro pela capa (2)
		Ajuda	Enfermeira
		O engano dos meninos (2)	Era apenas uma senhora
		Mulher de bom coração (2)	Os garotos jogaram um bode
		Quando os garotos jogam a bode	O gordinho enfiou o pé no buraco
		O garoto enfiou o pé no buraco	Mulher do bem
		Ana Custódio era boa	
		Bruxas realmente não existem	
		Sobre meninos	
		Como as crianças podem ser maus.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, fica claro que os estudantes conseguiram, na questão 1, integrar as informações obtidos apenas com a leitura do título com as que tinham após a leitura do texto tendo, com isso, o controle da compreensão podendo assim, gerar inferências.

Na questão 2 (ver quadro 21), foi solicitado que os estudantes respondessem ao questionamento, *Por que o narrador personagem e seus amigos acreditavam em bruxas?*, 3 estudantes ressaltaram que o narrador e seus amigos agiram de tal forma porque são crianças dizendo: “Porque eles eram crianças que gostavam de imaginar”; “Porque eles eram crianças e acreditavam em coisas que não existem”; “Porque ele e sua turma eram inocentes demais são crianças”. Ao analisar essas respostas nota-se que os estudantes não seguiram as pistas textuais uma vez que, no decorrer do texto o narrador deixa claro os motivos dele e seus amigos acreditarem em bruxas, assim, fica claro que os estudantes ficaram restritos ao campo de seus conhecimentos prévios sobre o que é ser criança. Os outros 11 estudantes conseguiram localizar a resposta no texto.

Com relação as respostas do grupo B, nota-se que 7 estudantes conseguiram localizar e extrair respostas satisfatória sobre o que foi solicitado. Todavia, 4 estudantes evidenciaram em suas respostas que o narrador e seus amigos acreditavam em bruxas porque: “Porque são crianças; Porque ele e sua turma eram inocentes demais; Porque assistiam filmes de bruxas por isso, acreditavam em bruxas”. Assim como aconteceu no grupo A, esses estudantes ficaram no campo de seus conhecimentos prévios sobre o que é ser criança. Sobre a resposta inadequada dos alunos do grupo A e B, Ávalos et al. (2008, p. 76, tradução nossa) afirmam que é frequente que os estudantes em suas estratégias de compreensão use a “Interposição de conhecimento prévio: Se responde à pergunta somente com seu conhecimento de mundo, sem considera ao que é expresso

no texto”³. Com isso, nota-se que é preciso um trabalho mais incisivo com atividades que associem as pistas textuais ao conhecimento prévio do estudante.

Quadro 21 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 2 (2A)

Questão 2 <i>Por que o narrador personagem e seus amigos acreditavam em bruxas?</i>	
Resposta esperada: Porque quando o narrador era criança, tinha uma senhora que ele acreditava que era uma bruxa devido a diversas características idealizadas por ele.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Acreditavam que uma mulher solteira e velha era bruxa; Pelas características da senhora; Porque tinha uma senhora que morava no final da rua que se parecia com uma bruxa; Por causa da mulher que tinha no bairro; Porque eles acreditavam que a mulher passava o tempo todo maquinando coisas perversas; Pelas características, nariz era comprido e tinha uma verruga no queixo; (2) Porque eles eram crianças que gostavam de imaginar; Porque tinha uma senhora que morava na rua deles e que se parecia com uma bruxa; Porque tinha uma senhora que morava na rua deles e ela era estranha; Pelas características era feia, gorda, narigão, cabelo feio e tinha uma casa feia; Porque havia uma senhora feia no final da rua e falava sozinha; Porque eles eram crianças e acreditavam em coisas que não existem; Porque ele e sua turma eram inocentes demais.	Porque eles eram crianças e a mulher era estranha; Porque são crianças (2); Porque ela era feia e falava sozinha; (3) Porque ela tinha um nariz grande e verruga no queixo; Porque ele e sua turma eram inocentes demais; Porque assistiam filmes de bruxas por isso, acreditavam em bruxas; Porque ela era feia e morava em uma casa feia; Era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise do desenvolvimento dos estudantes na resolução da questão 2, fica claro que a associação das pistas textuais ao conhecimento prévio é peça chave para gerar inferências sendo necessário que o professor promova questões, no desenvolvimento de suas práticas de leitura em sala de aula, que instiguem o alunado a essa associação.

Na questão 3 (ver quadro 22), foi solicitado que os estudantes relatassem como o narrador e seus amigos incomodavam a personagem que eles chamavam de “bruxa”. Analisando as respostas do grupo A, tem-se que todos os 14 estudantes conseguiram localizar e extrair corretamente a resposta, eles a partir de elementos textuais conseguiram formular suas respostas. Com relação ao grupo B, os 11 estudantes responderam satisfatoriamente à questão,

³ Interposición de conocimiento previo: se responde a la pregunta sólo desde el conocimiento del mundo, sin considerar lo expresado en el texto.

mas salienta-se uma das respostas em que o estudante afirma que o narrador e seus amigos estavam *Fazendo bullying*. Ou seja, analisando a resposta, pode-se perceber que o estudante inferiu que as atitudes dos garotos se configuram como uma prática de agressão, o que é condizente com as pistas textuais.

A respeito da associação das pistas textuais ao conhecimento prévio do aluno, assim como aconteceu na resolução da questão 3 por um dos estudantes pertencentes ao grupo B, Alliende e Condemarín (1987, p.140) reafirmam que “[...] a leitura é grande fonte de conhecimento e informação e grande forjadora de interesses. Para isso, a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas sim que eles possam interagir dinamicamente”. Ou seja, se o texto exige conhecimentos que o leitor não tem, é possível que o texto se torne ilegível, mas no caso citado anteriormente, percebe-se que o texto era acessível ao leitor já que o mesmo interagiu dinamicamente com ele.

Quadro 22 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3 (2A)

Questão 3	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Como o narrador e seus amigos incomodavam a “bruxa”?	Faziam diversas travessuras como chamar Ana Custódio de bruxa e invadir o pátio para roubar frutas.	Fazendo travessuras como chamar ela de bruxa e invadir o pátio para roubar frutas; Colocar coisas mortas na casa;	Mangando da cara dela e jogando na casa dela um bode. Chamar ela de bruxa e invadir o pátio para roubar frutas; (3) Fazendo bullying; Chamando ela de bruxa e sacudindo um bode morto (5) Fazendo travessuras com a senhora que era apenas uma senhora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Colomer e Camps (2002), para que o estudante construa a representação do significado, relacionando as partes do texto, é preciso uma série de estratégias de síntese⁴, ou seja, o professor tem que elaborar questões as quais possibilitem organizar o texto em informações principais e secundárias, como a questão 4 descrita na sequência.

⁴ As estratégias de síntese incluem as atividades cognitivas de omissão, quando ocorre o descarte de informações consideradas redundantes; generalização, caso sejam localizadas informações que podem ser categorizadas em termos mais abrangentes; construção de novas versões do assunto em estudo, por meio do agrupamento de informações, considerando o material conhecido previamente.

Quadro 23 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4 (2A)

Questão 4	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Complete o quadro com as ações do texto. CAUSA: Encontraram um bode morto na rua. CONSEQUÊNCIA: CONSEQUÊNCIA: Enfiou o pé no buraco. CONSEQUÊNCIA: Enfiou o pé no buraco. CAUSA: CAUSA: A senhora agachou e examinou a perna. CONSEQUÊNCIA:	CAUSA: Encontraram um bode morto na rua. CONSEQUÊNCIA: Os meninos iriam jogar o bode na casa da bruxa. CONSEQUÊNCIA: Enfiou o pé no buraco. CAUSA: Estava correndo. CAUSA: A senhora agachou e examinou a perna. CONSEQUÊNCIA: Constatou que a perna estava quebrada, fez uma tala e chamou a ambulância.	CAUSA: Encontraram um bode morto na rua. CONSEQUÊNCIA: Jogaram na casa da bruxa. (14) CONSEQUÊNCIA: Enfiou o pé no buraco. CAUSA: O garoto estava correndo. (14) CAUSA: A senhora agachou e examinou a perna. CONSEQUÊNCIA: A perna do garoto estava quebrada. (14)	CAUSA: Encontraram um bode morto na rua. CONSEQUÊNCIA: Jogaram na casa da bruxa. (11) CONSEQUÊNCIA: Enfiou o pé no buraco. CAUSA: O garoto estava correndo. (11) CAUSA: A senhora agachou e examinou a perna. CONSEQUÊNCIA: A perna do garoto estava quebrada. (11)

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 4, foi solicitado que os alunos construíssem a relação de causa e consequência do texto (ver quadro 23). Como resultado, obteve-se que todos os 14 estudantes do grupo A estabeleceram relações entre os fatos/ações pré-determinadas de forma pertinente. Com relação aos estudantes do grupo B, percebe-se que todos 11 estudantes desse grupo conseguiram estabelecer a relação de causa/consequência assim como os do grupo A.

O propósito da questão 5, é que os estudantes pudessem avaliar quem era a personagem Ana Custódio a partir de suas atitudes no decorrer do texto, porém a questão também abre a possibilidade do estudante descrever a personagem seguindo suas características e o que os outros personagens diziam sobre ela. Com relação ao grupo A (ver respostas no quadro G em anexo), todos os 14 estudantes descreveram a personagem, mas o que mais chamou atenção foi um estudante que ressaltou que Ana Custódio era “Uma mulher boa”, ou seja, uma gente boa, mostrando que o aluno avaliou as atitudes da personagem inferindo com isso, que a mesma é boa.

No tocante ao grupo B (ver respostas no quadro G em anexo), evidencia-se que todos os 11 estudantes responderam satisfatoriamente ao que foi solicitado. Pode-se destacar a resposta de 2 estudantes, o primeiro avaliou toda a situação em que a personagem enfrentou no decorrer da narrativa e aquele evidenciou que Ana Custódio era “Uma senhora que sofria bullying”. O segundo, analisou as atitudes da personagem e inferiu que a mesma era “Uma senhora gente boa”.

Assim, esses alunos não ficaram somente no nível de extrair a informação do texto, eles além da extração conseguiram inferir e avaliar de forma pertinente.

Na questão 6, é pedido aos estudantes que construam inferências a partir de duas características psicológicas das personagens, a questão é de natureza inferencial e avaliativa. O grupo A (ver respostas no quadro H em anexo) descreveu que a Ana Custódio era “bondosa”, “boazinha”, “sozinha”, “brava”, “chata”, “sábia”, “amigável”, “quieta”, “legal”, “inteligente”, “simpática”, “boa”, “solidária” e “caridosa”. O Narrador por sua vez foi considerado “curioso”, “mal”, “doidinho”, “burro”, “perverso”, “ousado”, “esperto”, “legal”, “sonhador”, “malvado”, “sapeca”, “teimoso”, “amigável”. As características que os estudantes destacaram dos personagens mostram que seguiram as pistas textuais satisfatoriamente.

No grupo B (ver respostas no quadro H em anexo), os estudantes ressaltaram que Ana Custódio era “boa”, “humilde”, “simpática”, “caridosa”, “bondosa”, “sozinha”, “legal”, “inteligente”, “alegre”, “gentil”. Já o Narrador é um “cão”, “ousado”, “peste”, “curioso”, “mau”, “burro”, “ousado”, “medroso”, “alegre”, “ruim”, “preconceituoso”, “malvado”, covarde. Com relação a expressão “um cão”, ela é bem falada entre os alunos e na região para designar a criança é travessa.

Com relação à questão 7 (ver quadro 24), nota-se que todos os estudantes do grupo A, os 14, responderam satisfatoriamente a questão, já que esta abria margem para diversas possibilidades de respostas esperadas. Todos os 11 estudantes do grupo B também conseguiram responder de maneira satisfatória a questão. Tal questão, é de nível inferencial e os estudantes a partir dos dados acumulados, devem formular conclusões e comprová-las durante a leitura do texto, para Colomer e Camps (2002), todas as inferências desenvolvidas devem ser justificadas por meio de informações explícitas no texto. Assim, é necessário que o professor elabore questões como a focalizada abordando a associação do conteúdo explícito com o implícito.

Quadro 24 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7 (2A)

Questão 7 Por que o Ana Custódio ajudou o narrador personagem?	
Resposta esperada: Porque ela era uma enfermeira e se compadeceu da situação do garoto.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Porque ela não era má; Era uma enfermeira de muitos anos; Era uma boa pessoa. Senhora bondosa (4); Porque ela viu que o garoto estava com a perna quebrada e era boa; Porque ela era legal; Porque ela não era uma bruxa.	É uma pessoa boa (3); Porque ela não era bruxa (2); Bom coração e sentiu pena do garoto; Porque ela era enfermeira há muitos anos; Porque não era mal; Era gentil e não era uma bruxa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Relacionar o texto com a experiência e os conhecimentos dos estudantes são aspectos essenciais para a resolução de questões inferências como a questão 7. Esse tipo de pergunta demonstra que o aluno precisa se envolver com a leitura do texto, ativando seu juízo de valor. Na questão 8, os estudantes foram questionados a relatar se o garoto deixou de acreditar em bruxas e ainda explicar a motivação tendo assim, que localizar e extrair a informação. Referente ao grupo A, os 14 estudantes responderam que SIM, e ainda ressaltaram que a motivação para tal atitude (ver respostas no quadro 25) respondendo de forma adequada. Com relação ao grupo B, os 11 estudantes responderam de forma satisfatória, os mesmos evidenciaram a motivação do garoto de deixar de acreditar em bruxas.

Quadro 25 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 8 (2A)

Questão 8 No final da crônica, o garoto deixou de acreditar em bruxas, por quê?	
Resposta esperada: Sim, porque o narrador percebeu que estava errado em julgar uma pessoa pela aparência.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Porque ela ajudou ele; Porque ele sabia que bruxas não existem; Sim, porque ele percebeu que não existe nenhuma bruxa; Porque a senhora ajudou e daí ele percebeu que não existe nenhuma bruxa; Sim, porque ele percebeu que ela era uma pessoa de bom coração e não era mau; Sim, pelo fato da senhora ajudar o garoto. Sim, porque ele viu que ela foi boazinha quando ajudou ele com a perna quebrada; Porque ele percebeu que Ana Custódio não era uma bruxa, mas sim uma pessoa boa; Porque Ana Custódio ajudou ele (2); Porque a senhora que ele e os amigos diziam que era bruxa ajudou a ele. Sim, porque ela ajudou ele quando quebrou a perna (2).	Sim, porque ela não fazia mal a ninguém; Sim, porque Ana ajudou o garoto; Sim, porque depois que a velha ajudou, ele viu que nem tudo que se vê é o que parece; Sim, porque a senhora que eles chamavam de bruxa ajudou ele. Sim, porque viu que havia se enganado como que pensava da senhora e viraram amigos; Sim, porque ela ajudou ele e não descontou a raiva nele, ao contrário ajudou o menino por isso, ele parou de chamar a mulher de bruxa; Sim, porque ele percebeu que não existia nenhuma bruxa; sim, porque ele pensou que ela era uma bruxa, mas era super gente boa; Sim, porque a senhora fez uma caridade para ele, aí ele deixou de acreditar

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Dell’Isola (2001), perguntas avaliativas como as questões 8 e 9, envolvem o julgamento pessoal de informações fornecidas pelo texto. Por meio desse tipo de questões, são verificadas as reações do leitor diante das ideias apresentadas no texto confrontando assim, o seu ponto de vista com o ponto de vista expresso no texto, aprofundando com isso a sua reflexão.

Na questão 9, os alunos têm que avaliar as atitudes dos personagens, garoto e seus amigos, (ver respostas no quadro 26) no decorrer da narrativa. Tanto os 14 estudantes do grupo A quanto os 11 do grupo B disseram que as atitudes eram erradas, tal resposta condiz com o que era esperado.

Já a avaliação dessas atitudes, ficaram no campo de não se julgar pela aparência, de respeito aos mais velhos e a qualquer pessoa e também do medo que os personagens analisados sentiam da mulher ser realmente uma bruxa.

Quadro 26 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 9 (2A)

Questão 9 Na sua opinião as atitudes do garoto e seus amigos eram corretas, por quê?	
Resposta esperada: Resposta pessoal. Obs.: espera-se que os estudantes percebam que as atitudes foram erradas, pois eles agiram de modo discriminatório com Ana Custódio.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Não, não deve julgar as pessoas pela aparência; Não, porque eles não tinham certeza que ela era uma bruxa; Não, porque ninguém deve chamar uma senhora de bruxa; Não, porque não deve mexer com as pessoas; Não, porque não podemos nos meter na vida dos outros; Não, porque eles chamaram a senhora de bruxa; Não, porque não se deve mexer com quem está quieto; Não, porque todas as pessoas merecem respeito; Não, porque eles acusaram a senhora sem provas; Não, porque ela não era o que eles pensaram. Não porque eles acharam que ela era uma bruxa; Não, era uma atitude errada (2).	Não, eles estavam com medo da mulher ser bruxa; Não porque agiram com preconceito por causa da aparência de Ana Custódio; Não, porque o garoto e seus amigos chamaram a senhora de bruxa; Não porque ele ficava irritando a mulher; Não, porque o que eles faziam era muito errado; Eram erradas porque eles estavam julgando Ana Custódio sem conhecer ela, ou seja, estavam julgando ela apenas pela aparência; Não, estavam errados porque bruxas não existem; Não, porque ninguém deve chamar uma senhora de bruxa; Não porque é errado incomodar as pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Dell’Isola (2001, p. 224), “Um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo”. Desse modo, quando é solicitado ao estudante que julgue a atitude dos personagens, como foi solicitado na questão 9, pressupõe que o alunado evoque a partir de seu conhecimento de mundo interpretações diversas, lógico que plausíveis com o que o texto oferece.

A oficina 2B, com a temática destinada ao grupo B, foi aplicada no dia 20/09/2018 com duração de 1 hora/ aula, todos os 14 estudantes do grupo A que responderam a atividade. A questão 1, refere-se à geração de hipóteses, evidencia-se 2 estudantes não responderam a essa questão, já os 12 restantes responderam adequadamente, com hipóteses diversas sobre o título “Cobrança”, eles abordaram que o texto poderia tratar-se de: “Cobrança”; “Justiça”; “Cobrador”; “Mulher”; “Prejuízo” e “Preocupação” (ver respostas no quadro I em anexo).

Evidencia-se que a professora-investigadora questionou aos estudantes qual a motivação em destacar a Mulher como uma hipótese. Como resposta a estudante AK7A relatou que: “No meu povoado tem umas mulheres que comprar demais, daí os cobradores estão sempre na porta”. O

estudante RB7A disse que: “Minha mãe é viciada nas compras. Toda mulher é exagerada”. A partir dos relatos dos alunos citados, pode-se perceber que estes associaram suas experiências pessoais ao título do texto gerando assim, a inferência sociocultural.

Depois da leitura, os estudantes do grupo A formularam suas hipóteses em constatações condizentes com as pistas textuais. Dentre as várias respostas, destaca-se a de 3 estudantes em afirmar que observaram “ganância”; “ignorância” nas atitudes da mulher, ou seja, os mesmos julgaram a personagem como uma pessoa que age de maneira gananciosa e ignorante talvez por comprar o que não pode pagar.

Com relação ao do grupo B (ver respostas no quadro I em anexo), foram 11 estudantes que responderam a essa atividade, em um total de 13. Na questão 1, 3 estudantes não conseguiram responder ao que foi solicitado, restando assim, 8 estudantes que conseguiram gerar hipóteses satisfatórias a partir da leitura do título. Como hipóteses obteve-se que o texto abordaria questões referentes a: “cobrança”, “cobrador”, “mulher”, “devedor” e “contas a pagar”. Como aconteceu no grupo A, nas respostas do grupo B também apareceu a “mulher” como uma das hipóteses acerca do que se trata o texto.

A professora-investigadora fez o questionamento sobre o porquê de terem colocado como hipótese a figura feminina, como resposta obtida do estudante DF7B tem-se que: “Mulher é gastadeira”. Claramente o estudante citado associa a figura feminina a alguém que comprar e não paga.

Na segunda etapa da questão, todos os 8 estudantes responderam de maneira adequada com constatações pertinentes após a leitura da narrativa. Acentua-se que um dos estudantes respondeu que “O marido estava com charme”, possivelmente, essa resposta se deve a atitude do personagem em fazer a cobrança da própria esposa e tal atitude foi avaliada como negativa pelo estudante.

Colomer e Camps (2002, p. 37) afirmam que para o leitor construir inferências é necessário em um primeiro plano lançar hipóteses. As autoras afirmam que: “[...] a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferida, ou seja, é necessário lançar hipóteses também sobre a informação não-explicita”. Desse modo, quando o leitor, nesse caso o estudante, lança hipóteses a partir da leitura do título, ele explica o significado com suas próprias formulações e dedução a partir de elementos textuais e contextuais, gerando assim, inferências que serão verificadas e refutadas no decorrer da leitura do texto.

Assim, fica evidente a leitura por meio de questões norteadoras as quais incitem a formulação e verificação de hipóteses como a citada anteriormente, possibilita ao estudante recorrer a seus conhecimentos para delimitar possibilidades inferências e em seguida, a atribuição de significados por meio da leitura do texto.

Quanto à questão 2, foi pedido ao aluno que dissesse o motivo do narrador personagem está segurando um cartaz, por meio das pistas textuais ele poderia inferir três respostas: a primeira ficaria no campo da cobrança, a segunda estaria no eixo de divulgar a todos os passantes da rua que mulher não pagou e por fim, uma possível humilhação a personagem. Do grupo A (ver respostas no quadro J em anexo), 1 estudante não respondeu, 11 estudantes perceberam que o eixo um era o mais provável e ressaltaram que o homem queria cobrar, 1 estudante ficou no campo da divulgação e por fim, 1 estudante salientou o eixo da humilhação. No grupo B (ver respostas no quadro J em anexo), todos os alunos responderam satisfatoriamente sendo que, 10 alunos fixaram suas respostas no campo da cobrança e 1 estudante evidenciou que o eixo da divulgação da informação.

Na questão 3, o estudante teria que inferir qual a crise que a personagem estava ressaltando na narrativa como também, avaliar se o Brasil está passando por uma crise. Ao analisar as respostas (ver quadro 27) pode-se perceber que dos estudantes do grupo A, 1 não conseguiu inferir a resposta, 1 estudante respondeu de forma incompleta, pois somente destacou que a mulher estava passando por uma crise financeira deixando de lado a relação com o Brasil. O contrário também aconteceu e 11 alunos disseram que o Brasil estava passando por uma crise política ou financeira, mas não destacaram qual a crise a personagem estava passando e por último, apenas 1 estudante respondeu ao dois questionamentos da pergunta frisando que a crise relatada pela personagem era a de Nova Iorque e o Brasil estava em crise financeira.

Com as respostas do grupo A descritas, percebe-se que a maioria dos alunos, 11 especificamente, respondeu de forma incompleta ficando na vertente de evidenciar o quadro socioeconômico do Brasil, sendo essa associação pertinente. Já 1 estudante alicerçou sua resposta, de maneira satisfatória, no eixo de analisar qual a crise a mulher estava passando e 1 estudante respondeu aos dois questionamentos, evidenciando a crise de Nova Iorque (crise dos Estados Unidos com o ataque terrorista de 2011) e a crise financeira no Brasil.

No grupo B, 1 estudante não respondeu à questão, 8 estudantes destacaram que o Brasil está em crise financeira ou política e 2 estudantes responderam de forma completa a pergunta dizendo que a mulher passa por uma crise financeira e o Brasil se encontra em uma crise política ou financeira. Como no grupo A, a maioria dos estudantes do grupo A, somente destacou em sua resposta à crise que o Brasil, na visão deles, está enfrentando financeira e / ou política.

Quadro 27 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3 (2B)

Questão 3 A mulher afirma que não pagou a dívida por causa da crise. De que crise ela está falando? Você acha que o nosso país está em crise também?	
Resposta esperada: Possivelmente a mulher estava falando de uma crise financeira já que, não está conseguindo pagar suas dívidas. E com relação à crise no Brasil, pode-se dizer que o país passa por uma crise política que repercute no sistema financeiro.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Sim, nosso país está em crise; Sim, tudo está caro demais (2); Ela está enrolando o cobrador dizendo que o país está em crise; Sim, crise financeira (2); Sim, crise política; Sim, crise financeira porque tem muita gente perdendo emprego; Ela está com falta de dinheiro. Está ficando tudo caro porque os prefeitos estão aumentando tudo. Sim, a crise de dinheiro; Sim, porque tem político ladrão; Crise financeira, e está tudo caro por causa do governo; Ela está falando da crise de Nova York e o Brasil está em crise financeira; 1 estudante não respondeu.	Sim, porque os políticos são corruptos; Sim, porque ele (país) não tem dinheiro para pagar a trabalhador; Sim, nosso país está em crise (2); A mulher não tem dinheiro e a crise está muito ruim porque os políticos são ladrões. Sim, tudo caro demais (2); Sim, porque o nosso país está em crise por causa de Temer e os políticos; Financeira e o Brasil está em crise financeira; 1 estudante não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa.

Salienta-se que perguntas de nível inferencial, como a questão 3, são baseadas nos conhecimentos experienciais, nas crenças, ideologias e axiologias individuais, como afirma Dell'Isola (2001). Isso posto, quando o estudante não consegue responder ao que foi solicitado, percebe-se que não foram criadas as expectativas e/ou ideias correlatas às que foram expressas no texto, por isso ocorre o insucesso acadêmico.

Na questão 4, é solicitado a construção da relação de causa e consequência entre as partes do texto (ver quadro 28). Ao analisar as respostas, obteve-se que todos os 14 estudantes do grupo A estabeleceram relações entre os fatos/ações coerentemente. Já os 11 estudantes do grupo B, também conseguiram estabelecer, satisfatoriamente, a relação de causa/consequência.

Quadro 28 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4 (2B)

Questão 4	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Complete o quadro com as ações do texto. CAUSA: Ela abriu a janela. CONSEQUÊNCIA: CONSEQUÊNCIA: Não era possível ler o cartaz. CAUSA:	CAUSA: Ela abriu a janela. CONSEQUÊNCIA: Viu o homem carregando um cartaz. CONSEQUÊNCIA: Não era possível ler o cartaz. CAUSA: Chovia muito forte e o cartaz estava molhado.	CAUSA: Ela abriu a janela. (11) CONSEQUÊNCIA: Viu o homem segurando um cartaz. (14) CONSEQUÊNCIA: Não era possível ler o cartaz. CAUSA: O cartaz estava molhado. (14)	CAUSA: Ela abriu a janela. (11) CONSEQUÊNCIA: Viu o homem segurando um cartaz. (11) CONSEQUÊNCIA: Não era possível ler o cartaz. CAUSA: O cartaz estava molhado. (11)

Fonte: Dados da pesquisa.

A descoberta do estudante da existência da organização do texto em ideias principais e secundárias e da relação entre causas e consequências facilita a compreensão textual. Dessa maneira, questões voltadas a identificar tais relações são primordiais ao ensino da compreensão textual.

Na questão 5 é solicitado que os estudantes deem duas características psicológicas aos personagens, a questão é de natureza inferência e avaliativa, pois os estudantes têm que avaliar a partir dos atos descritos no texto como eles percebem os personagens. O grupo A (ver respostas no quadro K em anexo) descreveu que “O cobrador” era persistente; inteligente; trabalhador; preocupado; legal; justo; esperto; honesto, Boa pessoa; injusto; mal e ignorante. O que se refere a “Mulher” é caloteira; mentirosa; velhaca; inteligente; inadimplente; compradora; chata; generosa; ignorante; devedora; engraçada e teimosa. As características que os estudantes destacaram dos personagens mostram coerência com as pistas dadas pelo texto e eles inferiram e avaliaram satisfatoriamente. Salienta-se que 2 estudantes não responderam essa questão, possivelmente por não conseguiram inferir as características.

No grupo B (ver respostas no quadro K em anexo), os estudantes disseram que “O cobrador são: profissional, irritado; justo; honesto; trabalhador; preocupado; persistente e inteligente. Com relação a “Mulher” observaram que ela é: caloteira; velhaca; inadimplente; antipática; injusta. Tais características são pertinentes e condizentes com o perfil descrito dos personagens no decorrer da narrativa. É importante destacar que 3 estudantes não responderam à questão.

Foi solicitado na questão 6, que os estudantes respondessem a seguinte questão: *Por que o cobrador estava tão irritado com a mulher?*. No do grupo A obteve-se de 13 alunos (ver respostas dos alunos no quadro 29) que a motivação do personagem era o não pagamento da dívida feita pela mulher, resposta essa pertinente. Somente 1 estudante não conseguiu responder à questão. Com relação ao grupo B, ressalta-se que 3 estudantes não responderam à questão, e os demais, 8 especificamente, responderam de forma satisfatória.

Quadro 29 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 6 (2B)

Questão 6 Por que o cobrador estava tão irritado com a mulher?	
Resposta esperada: Porque a mulher não pagou a dívida e além disso, ele tinha avisado a mulher que não teria dinheiro para pagar.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Porque ela não pagou (2); Porque ela comprou e não pagou; Porque ela era uma caloteira; Porque ela não queria pagar (2); 1 estudante não fez; Porque ela comprou uma geladeira e não pagou (3); Porque ela não tinha dinheiro para pagar; Porque ela era velhaca Porque ela tinha muitas dívidas; Porque ela não queria pagar.	3 estudantes não responderam; Porque ela não pagou as prestações; Porque ela não queria pagar; A mulher não pagava as parcelas; Porque comprou uma geladeira não pagou (2); Porque ela não pagou a dívida (2);

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à compreensão textual, Dell’Isola (2001, p.171) aborda que “A compreensão do texto é o nível primário do processo inferencial. Na verdade, não se trata propriamente de inferência. Compreender um texto é em um primeiro momento, ter acesso a uma das leituras possíveis oferecidas por ele”. Nesse contexto, a compreensão depende do reconhecimento dos códigos, das unidades básicas de significação (sentenças) e ainda, do conhecimento partilhado entre o leitor e o texto.

A questão 7, a seguir, é de cunho avaliativo, ou seja, os estudantes têm que julgar a atitude do personagem em fazer a cobrança a sua própria mulher (esposa) e em seguida justificar sua resposta. No grupo A todos os 14 que responderam ao questionamento referido afirmaram que a atitude do cobrador estava correta e ainda citaram que se não cobrasse ele poderia perder o emprego dentre outros fatores que condizem com as pistas textuais, sendo assim, todos alicerçaram suas inferências corretamente. No tocante ao grupo B, os 11 responderam satisfatoriamente dizendo que a atitude do personagem estava correta como ainda, evidenciaram o profissionalismo

do referido dentre outras afirmações que se correlacionam com o que foi dito no texto. (ver respostas no quadro 30)

Quadro 30 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7 (2B)

Questão 7 No final da crônica o homem afirmou que era cobrador profissional e sua mulher era uma devedora. Na sua opinião o homem agiu corretamente em cobrar a sua esposa, por quê?	
Resposta esperada: Resposta pessoal. Obs.: espera-se que os estudantes digam que sim, já que cobrar era o trabalho (emprego) dele.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Sim, porque ele iria perder o emprego se não cobrasse (2); Sim, porque se ela deve tem que cobrar; Sim, porque não dá para ele pagar todas as dívidas; Sim, porque ele estava apenas fazendo o trabalho; Sim, porque se ela deve tem que pagar (2); Sim, porque não vai deixar de cobrar por causa da mulher e perder o emprego; Sim, porque ele estava fazendo e seu trabalho; Sim, porque ela é uma devedora; Sim, porque quem deve tem que pagar; Sim, porque se não ele perderia o emprego; Sim, porque ele avisou a ela para não comprar a geladeira; Sim, porque ele avisou.	Sim, porque se não ele perdia seu emprego; Sim, porque ele ia perder o emprego por causa de uma dívida dela (3); Sim, porque a esposa deixou chegar a cobrança; Sim, porque se ela está devendo tem que pagar (2); Sim, porque ela devia e ele falou que tinha que pagar; Sim, porque ele estava trabalhando; Sim, porque ele foi profissional

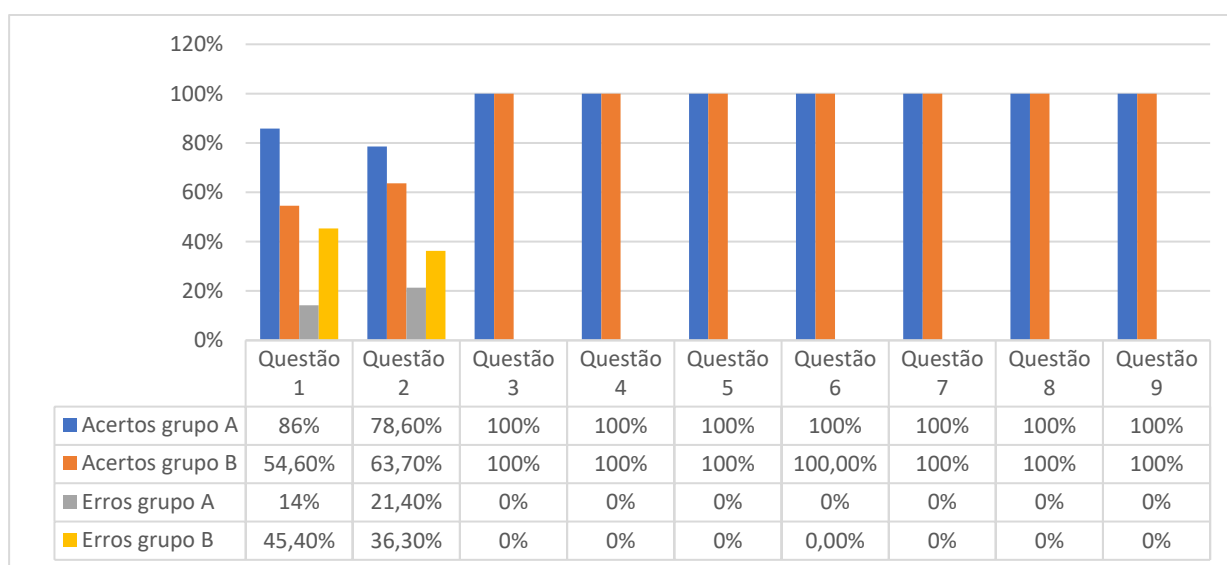
Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o desenvolvimento dos estudantes dos Grupos A e B na segunda oficina, 2A e 2B, ficou claro que o trabalho em sala de aula com temáticas do cotidiano do alunado facilita o envolvimento do mesmo nas discussões dos textos. Comparando os acertos e erros, dos estudantes dos grupos A e B, percebe-se que com relação a oficina 2, os estudantes tanto do grupo A quanto do grupo B conseguiram quase que em sua totalidade responder a todas as questões com um índice de acertos muito superar aos de erros. Apenas nas questões de números 1 e 2 houve erros no desenvolvimento das mesmas, mas nas questões 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 todos os estudantes acertaram, como pode ser visto no gráfico 5.

Como frisado anteriormente, 100% dos estudantes dos grupos A e B acertaram as questões de 3 a 9, esse resultado mostra que os estudantes conseguiram localizar, fazer a relação de causa e consequência, inferir e avaliar as informações a partir da leitura do texto. Quanto as questões 1 e 2, nota-se que 14% dos estudantes no grupo não conseguiram gerar hipóteses satisfatórias sobre o que foi solicitada, demonstrando que 86% dos estudantes desse grupo conseguem formular hipóteses e a partir da leitura do título e refuta-las ou confirmá-las após a leitura do mesmo.

Relativo ao grupo B, nota-se que 54,6 % dos estudantes desse grupo conseguiram criar hipóteses e refutá-las depois da leitura do texto satisfatoriamente. Todavia, o índice de alunos que só conseguiram fazer a primeira parte da questão, mas na segunda parte não extraiu constatações pertinentes foi de 45,4%, e isso mostra que questões desse tipo devem ser introduzidas em outras atividades em sala de aula. Quanto à questão 2, 78,6% e 63,7% dos estudantes dos grupos A e B, respectivamente acertaram a questão que era de localizar e extrair a informação.

Gráfico 5- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B (2A)



Fonte: Dados da pesquisa.

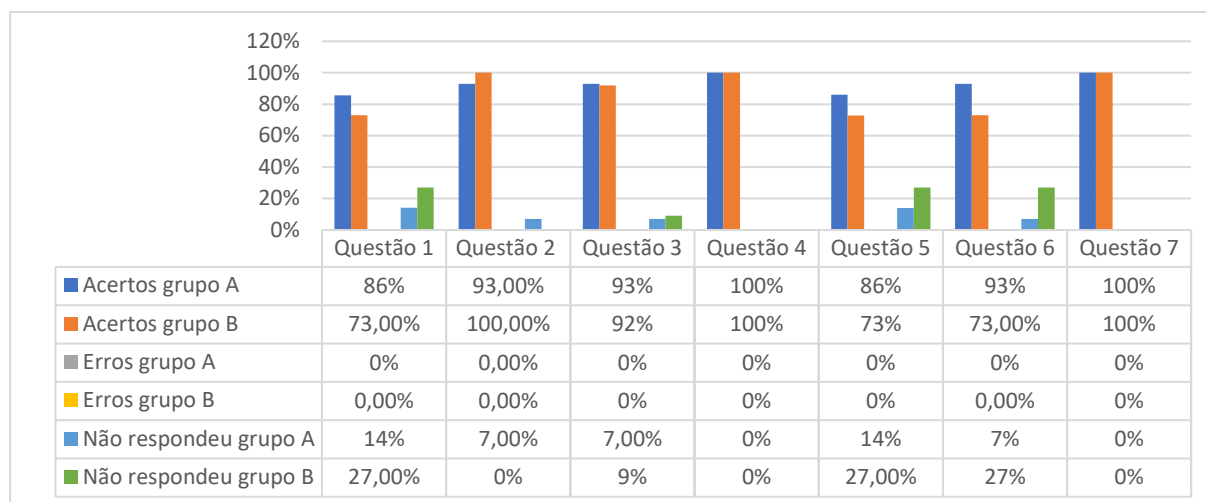
Diante dos dados expostos e comparando os resultados dos grupos em análise, percebe-se que eles acertaram todas as questões que exigem um nível de interpretação mais profundo, ou seja, geraram inferências e julgaram as informações inferidas.

O gráfico 6, mostra os acertos, erros como também, a não participação da resolução das questões dos estudantes dos grupos A e B na oficina 2B. Com relação aos acertos do grupo A nota-se que nas questões 4 e 7 as quais refere-se as relação causa/ consequência e inferência, obteve-se que 100% dos estudantes acertaram as questões, nas de números 2, 3 e 6, 93% acertaram as questões e somente 7% não conseguiu responder extrair e inferir. Quanto as 1 e 5, referentes a criação/ refutação de hipóteses e inferência/avaliativa, respectivamente, 86% conseguiram responder de forma correta e apenas 14% não responderam.

Quanto ao grupo B, percebe-se que evidencia-se que nas questões 2, 4 e 6, 100% dos que responderam acertaram o que foi solicitado demonstrando que eles conseguem extrair, relacionar as partes do texto, inferir e avaliar. Na questão 3, 91% inferiram corretamente e 9% não

responderam, com relação as questões de números 1, 6, e 7, obteve-se que 73% dos estudantes acertaram em suas respostas e 27% não conseguiu responder.

Gráfico 6 - Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B (2B)



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a **última etapa do Módulo Didático, de aplicação dos conhecimentos**, foi escolhida a fábula para compor essa etapa, porque é um gênero com o qual os estudantes estão familiarizados, visto que é trabalhado nos livros didáticos desde as séries iniciais. No entanto, percebe-se que as atividades relativas a esse gênero, no livro didático utilizado em sala de aula, se restringem a questões de identificação de características das personagens e de análise dos elementos constitutivos do gênero. É preciso enfatizar também o fato de as questões inferenciais, que são importantes para a compreensão leitora, quase não estarem presentes no livro. Para iniciar essa etapa, será retomado o conceito do gênero fábula e sua tipologia, a construção composicional e a contextualização dos autores das fábulas escolhidas.

A fábula é uma composição literária em que os personagens são animais que agem como se fossem seres humanos. No final, sempre há um ensinamento inspirado pela história que é chamado de “moral”. Os textos escolhidos para serem trabalhados são de Millôr Fernandes intitulados “O rei dos animais” e “A morte da tartaruga”, salienta-se que as fábulas de Millôr são consideradas modernas, pois em algumas os personagens que agem são seres humanos e não animais, no entanto, a história termina com uma moral, tal como as fábulas antigas.

A fábula “A morte da tartaruga”, que é destinada ao grupo a, narra o episódio em que uma criança fica consternada com a morte de sua tartaruga de estimação. Mesmo com a sua mãe tentando consolá-lo de várias formas, a criança nomeada de Henriquinho não cessa choro. A situação só é revertida quando o pai do garoto sugere uma solução inusitada. É perceptível que na fábula o autor

trabalha com exatidão das palavras fazendo com que o texto seja conciso e objetivo. No decorrer da leitura, o leitor pode visualizar os acontecimentos uma vez que, cria-se imagens ao longo da narrativa assim, em um tom irônico o autor quebra a expectativa do leitor em seu desfecho. Com isso, esse texto coloca em cheque os valores humanos como o egoísmo, por isso esse texto é importante para o trabalho em sala de aula e desse modo pretende-se que o discente consiga identificar-se com o propósito comunicativo da fábula relacionando-a ao seu contexto em um processo inferencial.

Na fábula intitulada “O rei dos animais”, destinada ao grupo B, o autor usa características humanas para dar vida aos personagens que são animais e desse modo, narrar a evolução da “sociedade” animal fazendo uma relação inferencial com a sociedade humana. De maneira concisa o fabulista trabalha ainda a exatidão nas palavras para caracterizar os personagens de modo a tornar o texto essencialmente visual. Espera-se que o estudante perceba que há uma quebra/ruptura na expectativa do enredo, pois o leitor é levado a crer que todos os animais irão “aceitar” o leão como rei, no entanto o elefante rompe isso desafiando/atacando o rei da floresta. E mesmo sendo vencido pelo elefante, a vaidade e o interesse do personagem não o deixou admitir que não é o mais forte para assim, se manter como o rei da floresta. O que demonstra o caráter universal da obra e o quanto ela é inferencial.

Para finalizar essa etapa, a professora-investigadora trabalhou com a reescrita das crônicas e fábulas trabalhadas na etapa anterior e nessa última etapa. Na atividade, os estudantes tiveram que reescrever os desfechos das crônicas e fábulas, seguindo o enredo da história e as sugestões propostas pela professora nas atividades. Em seguida, foram verbalizadas para seus colegas, em classe, seus desfechos construídos, ressalta-se que os estudantes têm a autonomia em fazer inferência. Posteriormente, a professora fez uma comparação com os textos originais para que os estudantes verifiquem se suas inferências são possíveis a partir das pistas textuais propostas anteriormente pelo autor. Essa atividade tem o propósito de mostrar ao estudante que as inferências produzidas por eles em sua escrita estão totalmente relacionadas às suas vivenciadas e aos preceitos socioculturais e por fim, as produções dos estudantes foram postadas no Blog *Novas possibilidades significativas: o trabalho com a leitura em sala de aula* do colégio foco da pesquisa, o CEAB, tal atividade tem por objetivo mostrar a relevância social do ato da leitura e disseminar a produção escrita dos envolvidos.

A última etapa do Módulo Didático, foi aplicada no dia 21/09/2018 e teve a duração de 2 h/aulas, uma aula destinada a aplicação da oficina 3A e a outra para a oficina 3B. Quanto à oficina 3A, foram 14 estudantes que responderam as questões descritas na oficina. Na questão 1, direcionada à criação de hipóteses, obteve-se que 11 estudantes conseguiram gerar hipóteses pertinentes a partir da leitura do título, eles destacaram que o texto poderia versar sobre: Funeral; Pessoa morta;

Uma morte de tartaruga; Dormindo; De uma tartaruga; Morte; De um Animal; De uma morte. Depois da leitura os mesmos conseguiram verificar se as suas hipóteses estavam corretas como também, ressaltar novas constatações e todos responderam satisfatoriamente. Salienta-se que 3 alunos não responderam a essa questão.

No que diz respeito ao grupo B, de um quantitativo de 13 estudantes, apenas 11 compareceram no dia da aplicação da oficina. Dos 11 que compareceram, somente 2 estudantes não responderam à questão 1, já os demais, ou seja, 9 resolveram a questão corretamente relacionando as ideias antes da leitura do texto (apenas como o conhecimento do título) com as ideias após a leitura (ver respostas no quadro L em anexo).

A partir dos resultados obtidos, nota-se que ainda é preciso um trabalho complementar com outras atividades que instiguem a formulação de hipóteses já que, uma parcela do alunado não conseguiu responder à questão 1. No entanto, percebe-se que a grande maioria dos estudantes consegue na leitura validar e refutar suas hipóteses. Sobre o exposto, Colomer e Camps (2002, p. 42) versão que “[...] do mesmo modo que todos selecionam sempre os elementos percebidos em uma situação segundo seu interesse e seus conhecimentos prévios, na leitura não seria preciso verificar cada um dos signos porque apenas se processam os indícios necessário em relação às previsões feitas.

A questão 2 de cunho objetivo (ver quadro 31), tem como propósito que os estudantes localizem e extraíam a informação. Quanto ao grupo A, dos 14 alunos que responderam, 11 acertaram e 3 erraram. Os alunos que erraram disseram em suas respostas que o motivo da Mãe está aborrecida com o garoto se deu pela morte da tartaruga, porém a resposta esperada era que os estudantes afirmassem que era pelo choro da criança que iria acordar o pai. Logo, esses alunos não extraíram a resposta adequada. No tocante ao grupo B, 7 estudantes responderam adequadamente à questão e 4 não extraíram a informação condizente.

Quadro 31 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 2 (3A)

Questão 2 A Mãe ficou aborrecida com o choro do menino, qual o motivo?	
Resposta esperada: Por que o menino não parava de chorar e com isso, iria acordar o pai.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Porque ela não queria que ele acordasse o pai (2); Porque a tartaruga morreu (3) Que ele estava berrando e ia acordar o pai; Porque ele ia acordar o pai (5); Porque ele poderia acordar o pai que estava dormindo; Porque ele não parava de chorar.	Pela morte da tartaruga (4); Porque o garoto ia acordar o pai (6); Porque ela fazia de tudo para o menino parar de chorar e ele não parava e ia acordar o pai.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 3, o estudante tem que inferir o sentido da expressão “estremunhado” a partir das pistas textuais. As repostas obtidas tanto dos estudantes do grupo A quanto do grupo B ficaram no campo do que era esperado (ver no quadro 32). Dessarte, como resultado tem-se que todos do grupo A, 14 estudantes, conseguiram responder satisfatoriamente, já no grupo B, apenas 1 alunos não conseguiu responder à questão e os demais, 10 estudantes, ficaram dentro do que era esperado. Sobre a motivação do aluno em não conseguir inferir o significado da expressão, Ávalos et al. (2008) afirmam que muitas vezes, a 'evocação' que o estudante faz do que o texto diz o trai e o leva a responder a partir dessa evocação e não do texto que está lendo. Ou seja, muitas vezes o estudante se baseia somente no conhecimento prévio, não relacionando como o contexto textual o que o leva ao erro.

Quadro 32 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3 (3A)

Questão 3 Explique o sentido da expressão destacada em negrito, utilizada pelo narrador neste trecho: “ ‘ Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro e veio, estremunhado , ver de que se tratava’ ”.	
Resposta esperada: Significados possíveis para ESTREMUNHADO: desorientado, sonolento, confuso. Obs.: caberia também assustado, com raiva, estranho, desnortado, irritado.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Porque ele estranhou todo aquele choro (2); Raiva; Raiva e assustado; Chateado e com raiva; Com raiva e Sono; Desnortado e com raiva; Estranho; Estremunhado é como o pai acorda para vê o que está acontecendo; Preocupado, raiva; Atormentado Zangado porque o filho acordou ele com tanto choro; Raivoso.	Zangado porque o filho acabo acordando ele com tanto choro; Com raiva (4); Acordou com raiva porque os gritos do filho não deixaram ele dormir; Despertando; Não fez (1) Acordou estranho com todo aquele choro; Com raiva sem saber o motivo do choro (2); Irritado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como na questão 3 solicita que o estudante infira o sentido da expressão no contexto do texto, a questão 4 é de nível inferencial (ver quadro 33), pois pede que o estudante também infira da palavra “funeral” pelo personagem. No grupo A, 12 estudantes conseguiram inferir a resposta correta e apenas 2 não acertaram. Quanto ao grupo B, 8 estudantes obtiveram êxito e 3 não acertaram. Analisando os erros dos alunos do grupo A e B, percebe-se que eles não entenderam o que foi solicitado na pergunta, pois, 1 estudante do grupo A e 1 do grupo B expuseram que a intenção do pai era fazer um aniversário, tal posicionamento evidencia que o aluno entendeu que

funeral nesse contexto quer dizer aniversário, mas o que foi pedido não foi o sentido da palavra funeral. Já 1 aluno do grupo A e 2 do grupo B ficaram restritos ao significado da palavra funeral, ou seja, enterro, dessa forma, errando a questão.

No tocante a imprecisão ao inferir o sentido da palavra no texto, como foi descrito na questão 4, Ávalos et al. (2008) afirmam que todo texto vai orientando em um sentido. E quando o estudante quebra essa direção comete o erro denominado por ela de *contrasentido*, ou seja, aluno segue uma direção oposta ao que estar sendo proposto no texto. O que possivelmente ocorreu nas repostas dadas na questão 4 pelos os estudantes do grupo A e B que erraram a resposta.

Quadro 33 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4 (3A)

Questão 4 Ao conversar com o filho, o pai usa a palavra “funeral”, e o narrador avisa que ele empregou de propósito uma palavra difícil. Qual a intenção do pai em usar uma palavra desconhecida pelo filho?	
Resposta esperada: A intenção do pai era que o filho ficasse curioso em saber o que era um funeral e assim, esquecesse da morte da tartaruga, ou seja, parasse de chorar.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Para o filho saber o que é tenta resolver o problema; Fazer um aniversário; Para o filho parar de chorar; Ele usou para o filho se conformar; Porque ele queria deixar a filho curioso e fazê-lo parar de chorar; A intenção era fazer um velório para a tartaruga dele; A intenção do pai com a palavra difícil é fazer com o que o garoto não chore mais; Para que o filho aprenda e o problema se resolva; Tentar resolver o problema e que o filho aprendesse; Enterrar; Para aumentar a curiosidade do filho para ele fazer um funeral; Para que ele não entendesse; Para não causar mais dor ao filho.	Queria que o filho ficasse curioso e se calasse (2); Para ter um funeral da tartaruga; A intenção era fazer um aniversário para a tartaruga e o menino pensasse que é um enterro. Pensasse que era um aniversário; Para o filho parar de chorar; Para resolver o problema Para não causar mais dor ao menino; Enterrar a tartaruga; Deixar o filho feliz no enterro da tartaruga; Para aumentar a curiosidade do filho e fazer com ele ficasse feliz com o funeral.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à resolução da questão 4, nota-se que o erro dos estudantes está fixado ao motivo de não associar o significado da palavra funeral a intenção do personagem Pai em usar tal vocábulo desconhecido pelo seu filho seguindo em uma direção oposta ao que foi solicitado.

Na questão 5, foi solicitado a construção da relação de causa e consequência entre as partes do texto (ver quadro 34). Ao analisar as respostas, tem-se que os 14 estudantes do grupo A estabeleceram relações entre os fatos/ações adequadamente. E os 11 estudantes do grupo B, também conseguiram estabelecer, corretamente, a relação de causa/consequência.

Quadro 34 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 5 (3A)

Questão 5	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Complete o quadro com as ações do texto. CAUSA: CONSEQUÊNCIA: o menininho foi ao quintal e voltou chorando. CAUSA: CONSEQUÊNCIA: O garoto disse a mãe que queria a tartaruga viva. CAUSA: o pai propôs em fazer um funeral para a tartaruga. CONSEQUÊNCIA: CAUSA: a tartaruga estava viva e andando novamente. CONSEQUÊNCIA:	CAUSA: O menino viu que a tartaruga estava morta. CONSEQUÊNCIA: o menininho foi ao quintal e voltou chorando. CAUSA: A Mãe disse que compraria outra tartaruga. CONSEQUÊNCIA: O garoto disse a mãe que queria a tartaruga viva. CAUSA: o pai propôs em fazer um funeral para a tartaruga. CONSEQUÊNCIA: o garoto parou de chorar, pois gostou da ideia de fazer um funeral. CAUSA: a tartaruga estava viva e andando novamente. CONSEQUÊNCIA: Não era mais preciso fazer o funeral.	CAUSA: A tartaruga morreu. (14) CONSEQUÊNCIA: o menininho foi ao quintal e voltou chorando. CAUSA: a mãe ia comprar outra tartaruga. (14) CONSEQUÊNCIA: O garoto disse a mãe que queria a tartaruga viva. CAUSA: o pai propôs em fazer um funeral para a tartaruga. CONSEQUÊNCIA: o menino gostou da ideia. (14) CAUSA: a tartaruga estava viva e andando novamente. CONSEQUÊNCIA: Não tem mais funeral. (14)	CAUSA: A tartaruga morreu. (11) CONSEQUÊNCIA: o menininho foi ao quintal e voltou chorando. CAUSA: a mãe ia comprar outra tartaruga. (11) CONSEQUÊNCIA: O garoto disse a mãe que queria a tartaruga viva. CAUSA: o pai propôs em fazer um funeral para a tartaruga. CONSEQUÊNCIA: o menino gostou da ideia. (11) CAUSA: a tartaruga estava viva e andando novamente. CONSEQUÊNCIA: Não tem mais funeral. (11)

Fonte: Dados da pesquisa.

É notório que no que se refere a relacionar as partes do texto estabelecendo uma relação de causa e consequência, os estudantes conseguem ordenar as informações e até de certo modo, percebendo quais as informações principais e secundárias.

Na questão 6 (ver quadro 35) foi solicitado que os estudantes inferiram duas características psicológicas dos personagens, a questão é de natureza inferência e avaliativa, visto que os mesmos têm que avaliar as ações dos personagens. No grupo A, os 14 estudantes deram características adequadas aos personagens, pois mostraram coerência entre suas avaliações com os atos das personagens. No tocante ao grupo B, frisa-se que 4 componentes desse grupo não responderam essa questão, talvez por não conseguiram inferir as características das personagens, já os demais, especificamente 7, apresentaram traços psicológicos adequados.

Segundo Dell'Isola (2001, p. 171), “[..] Ao buscar um dos sentidos fornecidos pelo texto, o leitor parte do conteúdo nele expresso. A compreensão depende do conhecimento compartilhado entre leitor e texto”. Associando o que é dito pela autora ao resultado obtido na questão 6, é necessário um trabalho do professor voltado a questões que incitem a inferência para assim, o aluno buscar os diversos sentidos fornecidos pelo texto.

Quadro 35 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 6 (3A)

Questão 6 Dê duas características das personagens abaixo. Psicológicas: Mãe, Menino, Pai.	
Resposta esperada: Resposta pessoal.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Mãe: Preocupada; chata; aborrecida (2); chata (3); ignorante; raivosa; Generosa (2); impaciente (4); legal (2); inteligente; zangada; curiosa; inocente (2); Estressada (2); brava (2); atenciosa Menino: Chorão (7); amoroso; Inteligente (3); sincero; amável; esperto; gentil; carinhoso (3); maldoso; irritante (2); bobo; inocente (2); engraçado; triste; ingênuo. Pai: Dorminhoco; gentil (2); compreensivo (2); curioso; sábio; carinhoso; bonzinho (2); esperto (2); inteligente; (3); Legal (5); atencioso; gentil (3); esperto; mentiroso; companheiro; alegre	Mãe: Chata; ignorante (2); impaciente (3) curiosa; inocente; Estressada (2); aborrecida (2); enraivada (2); antipática. Menino: Chorão (3); esperto; gentil; carinhoso; irritante; bobo; triste; interesseiro (2); agoniado; curioso; legal. Pai: Bondoso; legal (2); compreensível (2); mentiroso; bonzinho (2); estressado raivoso; gentil; esperto; paciente; preocupado. 3 estudantes não responderam.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à questão da inferência das características dos personagens que foi solicitado na questão anterior, nota-se que inferir é uma operação que é desenvolvida quando se estar lendo ou após o término da leitura. Desse modo, o texto serve como base para a geração de inferências.

A questão 7 (ver quadro 36), de cunho inferencial, os estudantes tinham que seguir as pistas textuais para com isso, inferir que a palavra funeral na narrativa tinha característica de uma festa de aniversário. Dessa forma, como respostas obteve-se que no grupo A, 12 alunos conseguiram inferir corretamente e 2 não responderam à questão. No grupo B, 10 estudantes responderam adequadamente e apenas 1 inferiu a resposta errada.

Quadro 36 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7 (3A)

Questão 7	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
O funeral que o pai pretendia organizar era parecido com que tipo de evento?	A uma festa de aniversário.	Uma festa de aniversário (11); Aniversário para que o filho ficasse contente; 2 estudantes não responderam.	Uma festa de aniversário (10) A morte de uma tartaruga.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação aos estudantes que não responderam à questão 7, é possível que eles não soubessem o significado da palavra funeral, nesse caso, o desconhecimento do léxico foi determinante para a não realização de possíveis inferências.

Na questão 8, de nível inferencial, pergunta qual a motivação do garoto em querer a tartaruga morta. Nessa questão, os estudantes tinham que inferir que o garoto já não se importava

mais com a tartaruga, mas com o que a morte dela poderia proporcionar, nesse caso um funeral que mais parecia com uma festa. Analisando as respostas obtidas (ver quadro 37) do grupo A, 14 estudantes, e do B, 11 estudantes, que mesmo sendo variadas, todos conseguiram inferir uma resposta adequada.

Quadro 37 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 8 (3A)

Questão 8	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
No final da fábula, o Menino pega uma pedra e diz que mata a tartaruga. Qual o motivo de o garoto querer a tartaruga morta?	Para ter um funeral que era parecido a uma festa e comer doces com seus amigos.	Para continuar fazendo a festa. Porque o menino quer fazer um funeral, a festa. (6) O motivo é que ele estava alegre com o funeral e queria que acontecesse Sim, porque ele queria que o pai fizesse o funeral Porque ele gostou tanto da ideia de fazer um funeral que resolveu matar a tartaruga. Ter um aniversário e comer doces e bombons e convidar os amigos. Para fazer o funeral Para fazer o funeral porque ele achou a ideia legal.	Porque queria fazer o funeral (7) O garoto gostou tanto da ideia do funeral que queria matar a tartaruga; Curiosidade de saber como era o funeral; Por causa dos doces. O garoto gostou da ideia do funeral que resolveu matar a tartaruga.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que na questão 8 os estudantes conseguiram se posicionar diante da atitude do garoto não ficando apenas na compreensão literal do conteúdo linguístico, mas buscando um dos sentidos oferecidos pelo texto. Com relação à questão 9, os estudantes tinham que avaliar a moral da fábula dizendo se concorda com a mesma e em seguida, justificando sua resposta. Salienta-se que 1 aluno do grupo A e 4 do grupo B não responderam essa questão, o melhor, não conseguiram avaliar a moral do texto. Nota-se que os estudantes do grupo A que responderam, 13 especificamente, (ver respostas no quadro M em anexo) concordaram com a moral enfatizando em suas respostas a importância de amar, da vida, da amizade, como ainda, do egoísmo das pessoas. No grupo B, os 7 que responderam frisaram a morte é um descanso, das lembranças da pessoa, do sentimento de falta da pessoa que morre sendo assim, os estudantes infiriam com a moral focalizada que a morte tira a pessoa do nosso lado, mas deixa sentimentos que carregamos.

A questão 10 solicita ao estudante que crie outra moral para a fábula. Ao analisar as respostas do grupo A, evidencia-se que dos 14 alunos que responderam, 13 ficaram no campo de avaliar os atos do personagem (Henriquinho) e assim, criar uma moral por meio dessas ações, quer dizer que os alunos inferiram suas morais do julgamento de fatos narrados no texto (ver quadro 36). Somente 1 aluno do grupo referido, afirmou que: *O importante não é ter dinheiro, mas sim ser feliz*, nota-se que essa moral construída está muito mais voltada para julgamentos pessoais do que para a associação do mesmo com os fatos descritos no texto, sendo este não pertinente.

Com relação ao grupo B, contata-se que dos 11 estudantes que responderam ao questionário, 7 conseguiu elaborar morais adequadas ao contexto do texto, visto que inferiram e avaliaram os fatos descritos no decorrer da narrativa estudada produzindo assim, morais adequadas (ver quadro 38). É importante destacar que 4 estudantes desse grupo não conseguiram resolver a questão.

Quadro 38 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 10 (3A)

Questão 10 Crie uma outra moral para a mesma fábula.	
Resposta esperada: Resposta pessoal	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Temos que ter certeza das coisas para depois falar. Não queira doces, mas seu animal vivo. O importante não é a vida e a morte e sim o que ela nos traz Temos que aprender que a vida vai e volta Devemos aproveitar cada momento com nosso próximo. Nem todos que morrem realmente a gente ama. Temos que aceitar a perda Olhe direito para afirmar Se a tartaruga está morta, não adianta chorar. Nem sempre o que a morte nos tira é quem a gente ama O importante não é a morte e sim o amor O importante não é ter dinheiro, mas sim ser feliz O importante não é a morte e sim a amizade	O importante não é a morte e sim a lembrança que vai ficar com as pessoas; O importante não é a morte é sim a saudade que fica no coração; 4 estudantes não responderam; Podemos contar com nossos pais para tudo; Tudo que é bom dura pouco; O importante não é a morte, mas o amor; Nem sempre o que a morte nos tira é quem a gente ama (2).

Fonte: Dados da pesquisa.

Salienta-se que tanto os estudantes do grupo A quanto os do grupo B responderam às atividades da oficina 3A satisfatoriamente. Percebe-se que a temática da fábula “A morte da tartaruga”, focalizada na nesta oficina, atraiu os grupos analisados permitindo que os estudantes se envolvessem com o enredo do texto e atribuísem juízo de valor as atitudes dos personagens demonstrando com isso, que o trabalho com textos que tenham temáticas voltadas à realidade sociocultural do alunado promovem melhor desenvolvimento da compreensão leitora.

A oficina 3B foi aplicada no dia 21/09/2018, tendo a duração de 1h/aula. Essa oficina tem temática destinada ao grupo B, como foi ressaltado anteriormente. Quanto ao grupo A, os 14 componentes desse grupo responderam a atividade, já no grupo B, do universo de 13 estudantes, a maioria, ou seja, 11 componentes compareceram à aula destinada a aplicação da oficina. Na questão 1, direcionada a criação de hipóteses, 3 estudantes do grupo A não conseguiram responder à questão, já 11 conseguiram gerar hipóteses pertinentes a partir da leitura do título, destacando

que o texto poderia abordar sobre: Rei; animais; Rei dos animais; mudança de tempo; Leão. Após a leitura os eles verificaram suas hipóteses e fizeram novas constatações como: Surra, medo; Rei ignorante; o leão se acha; o leão saiu para fazer uma pesquisa; o leão fez uma pesquisa para verificar se era o rei da selva; reino animal inteligente; alto-confiança, liderança, que o leão não era rei; que o leão se achava o melhor, animais inteligentes, dúvida que o leão era o rei; leão; o leão tinha certeza de ser o rei; desconfiança; o rei era ignorante; o rei leva uma surra (ver respostas no quadro N em anexo).

Quanto ao grupo B (ver respostas no quadro N em anexo), de um total de 13 estudantes, 11 compareceram no dia da aplicação da oficina assim, dos 11 que compareceram, 4 deles não responderam a questão 1, já os demais, ou seja, 7 levantaram hipóteses pertinentes afirmando que o texto trataria de questões relativas a: Animais; leão; o rei dos animais; poder. Depois de leitura, eles relacionaram as ideias antes da leitura com a posterior a mesma e ressaltaram satisfatoriamente os seguintes aspectos: Leão; o leão não era o rei; o leão é burro; o leão é fraco; o leão fez uma pesquisa; o leão tem certeza de ser o rei; desconfiança; poder; liderança; animais e seu reino.

Na questão 2 (ver quadro 39), de cunho objetivo, obteve -se como resultado que: no grupo A, 13 componentes responderam corretamente ao questionamento, encaixando-se na resposta esperada. Somente 1 estudante não conseguiu localizar a informação, talvez por não entender o enunciado. No grupo B, todos os 11 estudantes responderam satisfatoriamente dentro do que foi esperado.

Quadro 39 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 2 (3B)

Questão 2 Mesmo o leão não tendo dúvida de sua realeza, qual o motivo da pesquisa?	
Resposta esperada: Para saber se era o rei da floresta, pois se assegurar é uma constante do espírito humano e do animal. E é um prazer ouvir os outros sua consagração.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Para saber se era o rei da floresta (5); Ele queria fazer a pesquisa porque ele não tinha certeza que ainda era o rei (3); Porque ele queria se achar superior aos outros animais; Provavelmente ele queria ouvir todos dizendo que ele era o mais importante. De que os tempos tinham mudado e ele queria saber se ele ainda era o rei da floresta; O leão era burro e velho; Porque ele queria ouvir os outros animais dizendo que ele era o rei; Para se assegurar se era o rei dos animais.	Para confirmar se ele era mesmo o rei (2); Porque é sempre bom confirmar o que já sabe; Para saber se ele continuava sendo o rei da floresta; Para assegurar assim como faz o espírito humano; Porque ele sabe que já não era rei; Porque ele gostava de ouvir os outros animais falando que ele era rei; Ele na verdade NÃO tinha certeza; Ele queria que os outros animais falassem que ele era o rei só para criar inveja os animais; Porque ele sabe que as coisas mudam; Para verificar que ainda era o rei.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 2, os estudantes tiveram que localizar a informação solicitada. O objetivo da questão era que o discente compreenda o que foi informado pelo autor preparando-se para a questão seguinte de nível inferencial (questão 3), quer dizer, que nesse tipo de questão, o estudante gera inferências individuais relacionando o conhecimento do texto as suas expectativas e ideias.

Quando a questão 3 (ver quadro 40), de natureza inferência, os estudantes teriam que a partir das atitudes/ações dos personagens inferir a motivação deles em concordarem que o leão ainda era o rei da Selva. No grupo A, 13 estudantes conseguiram responder dentro do que era esperado na questão, eles inferiram de forma satisfatória seguindo as pistas textuais. Somente 1 alunos fez cópia de trecho do texto o qual não condiz com o que foi solicitado. Ao analisar as respostas dos componentes do grupo B, percebe-se que os 11 conseguiram inferir satisfatoriamente e ainda demonstrar que conseguem fazer a inferência sociocultural uma vez que, em suas respostas utilizaram expressões típicas da região para caracterizar o personagem Leão como: se acha e mala.

Quadro 40- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 3 (3B)

Questão 3 Por que os personagens macacos, papagaio, coruja e tigre concordaram que o leão ainda é o rei da Selva?	
Resposta esperada: Possivelmente porque temiam alguma represália do leão.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Porque o leão é mais forte e tem um rugido mais alto; Porque ele metia medo nos animais (2); Porque tinham medo do leão (4); Para não serem mortos (3); Porque tinham medo de apanhar do rei; Porque estavam com medo de serem mortos pelo leão; Porque de todos os animais o leão parecia ser mais forte; Para se assegurar é uma constante do espírito humano.	Porque estavam com medo que o leão comessem eles; Porque tinha medo dele (2); Porque ele tinha o rugido mais forte (2); Porque ele era o mala da selva (2); Porque eles eram mais fracos que o leão e tinha medo dele; Porque ele metia medo nos animais; Porque tinham medo de morrer; Porque ele se acha.

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão analisada anteriormente visa não somente à compreensão literal do conteúdo linguístico e organização do texto, mas vai além, uma vez que os discentes precisam buscar nas entrelinhas do texto inferências pertinentes. Na questão 4 (ver quadro 41), os estudantes tinham que inferir o sentido que uma expressão. No grupo A, todos os 14 estudantes associaram a expressão falada pelo personagem como sendo um gesto de autoproteção, inferência essa que era a esperada. No grupo B, 3 alunos não conseguiram não responderam à questão, possivelmente por não conseguir inferir o que foi solicitado, 7 responderam dentro do que era esperado e 1 fez a cópia de trecho posterior a expressão focalizada.

Com relação ao estudante que fez em sua resposta a cópia de um trecho posterior a expressão, Ávalos et al. (2008) afirmam que essa estratégia de cópia de segmento próximo a palavra-chave é um erro de inferência. Em seu estudo a autora pode perceber que a cópia é uma estratégia muito usada, o que pode ser vista no caso descrito anteriormente.

Quadro 41 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 4 (3B)

Questão 4 Explique o sentido da expressão destacada em negrito, utilizada pelo narrador: “ ‘Coruja, não sou eu o maioral da mata?’ ‘Sim, és tu’, disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça”.	
Resposta esperada: A Coruja por ser esperta e para não sofrer alguma agressão, confirmou que o Leão ainda era o rei da floresta, porém não acreditava.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Ela não acreditava que o leão era o rei (3); Ela agiu assim com medo de acontecer alguma coisa com ela; Ela sabia que o leão que o leão não era mais o rei da selva mas como ela era esperta falou que ele era o rei; Tinha medo de ser morto pelo leão (4) Ela falou com medo dele mas tinha dúvida dele ser ainda o rei; Quer dizer que ela é inteligente de dizer que o leão era o rei para ele não a machucar; Falava o que o leão queria escutar e não acreditava; Ela falou mentira se não o leão a comeria; Ela falou mentira para não morrer.	A coruja foi esperta porque tinha medo do leão; Ela era inteligente, não ia morrer e não acreditava; Porque é inteligente e estava com medo de morrer (4) O Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça (2) 3 estudantes não responderam.

Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo da questão anterior é que o discente perceba que na compreensão textual é preciso que ele associe as informações explícitas no texto com as implícitas sendo esta relação imprescindível para a obtenção dos sentidos do texto. Na questão 5, por sua vez, foi solicitado ao estudante que por meio de fatos pré-determinados construíssem a relação de causa e consequência entre as partes do texto (ver quadro 42). Analisando as respostas, observa-se que os 14 estudantes do grupo A estabeleceram relações entre os fatos/ações adequadamente. E ainda percebe-se que os 11 estudantes do grupo B conseguiram estabelecer, satisfatoriamente, a relação de causa/consequência.

Quadro 42 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 5 (3B)

Questão 5	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Complete o quadro com as ações do texto. CAUSA: O leão encontrou o macaco. CONSEQUÊNCIA: CAUSA: Leão encontra o elefante e pergunta quem manda na floresta, quem é Rei. CONSEQUÊNCIA:	CAUSA: O leão encontrou o macaco. CONSEQUÊNCIA: o leão pergunta ao macaco quem é o rei dos animais. CAUSA: Leão encontra o elefante e pergunta quem manda na floresta, quem é Rei. CONSEQUÊNCIA: O leão leva uma surra do elefante.	CAUSA: O leão encontrou o macaco. CONSEQUÊNCIA: o leão pergunta quem é o rei. (14) CAUSA: Leão encontra o elefante e pergunta quem manda na floresta, quem é Rei. CONSEQUÊNCIA: O leão leva uma surra/coça do elefante. (14)	CAUSA: O leão encontrou o macaco. CONSEQUÊNCIA: o leão pergunta quem é o rei. (11) CAUSA: Leão encontra o elefante e pergunta quem manda na floresta, quem é Rei. CONSEQUÊNCIA: O leão leva uma surra/coça do elefante. (11)

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à questão 5, a elaboração de uma relação de causa e consequência ajuda na representação mental do significado do texto o que favorece no entendimento das relações entre as partes do texto. Já na questão 6 (ver quadro 43) foi pedido que os estudantes para inferir duas características psicológicas dos personagens, a questão é de natureza inferência e avaliativa, pois os alunos necessitam e avaliar as ações dos personagens dando assim, características a estes. No grupo A, 11 estudantes deram características pertinente aos personagens demonstrando coerência entre suas avaliações e os atos dos personagens e 3 não responderam. Quanto ao grupo B, todos os 11 alunos conseguiram inferir as características dos personagens apresentando traços psicológicos adequados.

Quadro 43- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 6 (3B)

Questão 6 Dê duas características psicológicas para as personagens: Leão, Papagaio, Tigre e Elefante.	
Resposta esperada: Resposta pessoal.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Leão: arrogante (2), amostrado (3); exibido; curioso (2); se acha (3); bravo (2); chato; orgulhoso; metido ignorante, mandão; perguntador; convencido; tolo. Papagaio: medroso; esperto (6); bobo (2); falador (2); inteligente; falastrão (3); sábio. Mentiroso; engraçado. Tigre: raivoso; covarde (3); esperto (5); intimidado; arrependido (2); bravo (2); perigoso; ruim; ignorante; medroso (2) Elefante: bravo; mal; esperto (3); impaciente (4); corajoso (3); inteligente (2); violento (3); protetor; ignorante. 3 estudantes não responderam.	Leão: esperto; antipático; arrogante (5); exibido; convencido; chato. Papagaio: sábio; engraçado; bobo; esperto (5); mentiroso. Tigre: medroso (11); covarde (11); Elefante: mal (3); inteligente (2); bravo (9); corajoso (8)

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão anterior, os discentes inferiram as características dos personagens apresentando traços psicológicos adequados as pistas textuais. Na questão 7 (ver quadro 44), os alunos necessitam inferir a motivação do personagem Elefante em agir violentamente contra o Leão. Analisando as respostas do grupo A, percebe-se que todas as respostas dadas são inferências possíveis, evidencia-se nesse momento duas respostas dadas que são: *Por causa do humor do leão* e *Porque o leão não pergunto com educação*. A primeira mostra que o aluno inferiu que o personagem Leão foi debochado em sua pergunta sendo esta a motivação da agressão do Elefante. Na segunda resposta, nota-se que o aluno inferi que o leão não foi educado ao fazer a pergunta ao Elefante por isso, o mesmo agiu de modo violento.

No grupo B, 9 alunos responderam adequadamente à questão supracitada. É importante destacar que assim como aconteceu no grupo A, 1 aluno também percebeu o tom debochado do Leão em sua pergunta ao Elefante e ainda destaca-se o uso da expressão “se achando” para caracterizar o personagem Leão. Apenas 2 estudantes desse grupo não conseguiram responder dentro do esperado, pois evidenciaram que o elefante queria ser o rei da floresta como também, que este era o rei de sua manada, em nenhum momento da narrativa, surgiram pistas textuais que se remetessem a tais afirmações.

Quadro 44 - Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 7 (3B)

Questão 7 Por que o Elefante agiu de modo violento contra o Leão?	
Resposta esperada: Para demonstrar que o Leão não era mais o rei da selva, sendo o elefante mais forte que o Leão.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Para o leão entender que ele não era o rei da floresta; Porque ele acha que o leão se acha; Porque o elefante era o rei; Para mostrar que as coisas mudaram; Porque o leão se acha e o elefante quis dá uma lição nele. Porque o elefante virou o rei da selva (2); Porque ele já não suportava o leão; Para mostrar que ele não era o mais forte; Por causa do humor do leão; Para ensinar ao leão que não existe rei dos animais; Porque o leão não perguntou com educação; Porque o elefante não queria que o leão fosse o rei (2).	Porque queria ser o rei; Ele achou que o leão estava se achando; Porque ele não aguenta falsidade; Porque o elefante é o rei de sua manada; Para o leão vê que não era o rei da floresta. Porque não queria que o leão fosse o rei; Por causa do humor do leão; Porque ele não pensou no que estava fazendo; Por estar estressado com o leão se achando que era o rei; Foi o modo de se defender do leão se achando.

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 7 é de cunho inferencial, por isso o estudante, a princípio, tem que identificar e entender o referencial do conteúdo escrito e gerar inferências. No tocante a questão 8 (ver quadro 45) que também é de natureza inferencial tem-se que no grupo A, no universo de 14

integrantes, 12 avaliaram a atitude do Leão e responderam adequadamente, no entanto, somente 2 alunos não conseguiram inferir. No grupo B, 10 estudantes responderam dentro do esperado e apenas 1 não.

Para Colomer e Camps (2002, p. 144), “todas as inferências indicadas devem justificar-se a partir da informação explícita no texto”. Desse modo, a leitura de conteúdos implícitos é o objetivo do exercício analisado para que o aluno a partir dos dados acumulados na leitura, consiga formular conclusões e comprovar suas hipóteses percebendo assim, que todos os elementos se encaixam entre si.

Quadro 45- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 8 (3B)

Questão 8 No final da fábula o Leão apanha do Elefante. Você acha que o Leão mudou de atitude depois da surra, por quê?	
Resposta esperada: Não, porque o Leão achou que o Elefante não sabia a resposta à pergunta feita por ele continuando assim, tendo a ideia fixa que era o rei da Selva.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Não porque ele queria ser o rei de qualquer jeito; Não; o leão não entendeu a atitude do elefante (2). Não, continuou se achando. Não, porque ele acha que ainda é o rei dos animais (4); Sim, porque ele queria ser o rei; Não, porque ele insiste em ser o melhor sem ser; Sim, porque ele é o rei da selva e apanhar do elefante é uma vergonha; Não, porque ele se achava o maior da floresta; Não, porque ele é muito convencido (2).	Não porque o leão vai voltar novamente e agredir o elefante; Não, ele está se achando; Não, ele ainda se considera o rei dos floresta; Não, ele ainda se considera o rei dos floresta, estava nem aí; Não, porque ele se acha o rei (4); Não, porque ele é muito convencido (2); Não, porque queria ser uma coisa que não era.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 8, os discentes tinham que inferir se a atitude do personagem Leão mudou depois de um evento acontecido. Desse modo, os estudantes tinham que perceber seguiu as pistas textuais e associar ao implícito. Já na questão 9, os alunos precisam avaliar a moral da fábula afirmando se estão de acordo ou não com ela e em seguida, justificar sua resposta.

Analisando as respostas obtidas, tem-se que 2 alunos do grupo A e 3 do grupo B não avaliaram a moral do texto. Assim, 12 estudantes do grupo A e 8 do grupo B elaboraram uma moral ressaltando a necessidade de livre arbítrio, pois cada um pensa da maneira que acha adequada (ver quadro 46).

Quadro 46- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 9 (3B)

Questão 9 No final da fábula tem a moral. Você concorda que cada um retira dos acontecimentos a conclusão que bem entende, por quê?	
Resposta esperada: Resposta pessoal.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
2 estudantes não responderam; Sim, porque cada um tira sua própria conclusão; Porque cada um sabe o que quer; Sim, porque cada um tem sua própria opinião Todo mundo pode pensar o que quiser, Sim, porque todas as pessoas têm que ter uma resposta de cada coisa. Sim, porque cada um pensa do jeito diferente (3) Sim, porque cada uma tem sua opinião e pensamentos (3).	Sim, porque cada um tira sua própria conclusão (2) Sim, cada um pensa como quer (5); Sim, cada um tem sua opinião. 3 estudantes não responderam.

Fonte: Dados da pesquisa.

Após julgar positivamente ou não sobre a moral da fábula na questão anterior, os estudantes na questão 10, precisam criar outra moral para a fábula. Com as respostas do grupo A, obteve-se que dos 14 componentes que responderam, 1 aluno criou uma moral a partir do provérbio popular “Quem procura acha”, sendo pertinente a esse contexto da narrativa. Salienta-se que o uso do provérbio como moral deixa claro que houve a inferência sociocultural, pois, o aluno utilizou seu conhecimento do cotidiano e fez a relação com o texto.

Com relação ao grupo B, 10 estudantes que responderam à questão e 1 não fez. Assim, dos que responderam, 9 conseguiram elaborar morais adequadas ao contexto do texto, uma vez que inferiram e avaliaram os fatos descritos no decorrer da narrativa estudada produzindo assim, morais adequadas (ver quadro 47). E somente 1 copiou um trecho aleatório o qual não se encaixa como uma moral. Sobre a motivação do estudante em copiar um trecho aleatório ao que foi solicitado nessa questão, Ávalos et al. (2008) afirmam em sua pesquisa que a cópia de qualquer segmento longe da palavra-chave é uma estratégia comumente usada pelos estudantes, o que é percebido também neste estudo, pois, quando não há percepção das palavras que orientam a organização do texto, ocorre a busca fortuita de diferentes partes textuais.

Quadro 47- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente a questão 10 (3B)

Questão 10 Crie uma outra moral para a mesma fábula.	
Resposta esperada: Resposta pessoal.	
Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Cada um faz o que bem entender e nunca tem que ir pela opinião dos outros; Não tem rei dos animais, cada animal é seu rei; Não há rei na selva; Cada um pensa do jeito que quer (2); Quem pergunta o que quer, leva o que não quer (4); Não que restasse ao leão qualquer dúvida sobre sua realeza; Todos têm sua opinião; Cada um pensa de forma que acha mais correta; Quem procura acha (2).	Não fez Não se pode ganhar todas (2); Quem pergunta o que quer, leva o que não quer (3); Cada um pensa de um jeito diferente; Cada um tem o rei que quer; O rei saiu pesquisando para ver quem era o rei; Pense o que bem quiser, até porque ninguém pensa igual; Ninguém quer ser mandado nos dias atuais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o desenvolvimento dos estudantes dos Grupos A e B na terceira e última oficina, 3A e 3B, ficou evidente que o alunado dos dois grupos referidos progrediram substancialmente no que se refere ao desenvolvimento da habilidade em fazer inferência como mostra o gráfico 7. Comparando os acertos e erros dos estudantes de ambos os grupos, nota-se que com relação a oficina 3A, o número de acertos foi exponencialmente superior ao de erros e isso mostra que os estudantes além de localizar e extrair as informações textuais conseguem gerar hipóteses, relacionar as partes do texto, inferir e avaliar.

Com base no gráfico 7, percebe-se que na questão 1 referente a geração de hipóteses, 79% dos estudantes do grupo A e 82% do grupo B conseguiram gerar hipóteses satisfatórias, já 21% e 18% dos respectivos grupos não souberam responder. Na questão 2, de cunho objetivo, 79% dos estudantes do grupo A e 64% dos estudantes do grupo B, responderam satisfatoriamente à questão, no entanto, 21% (grupo A) e 36% (grupo B) não responderam adequadamente.

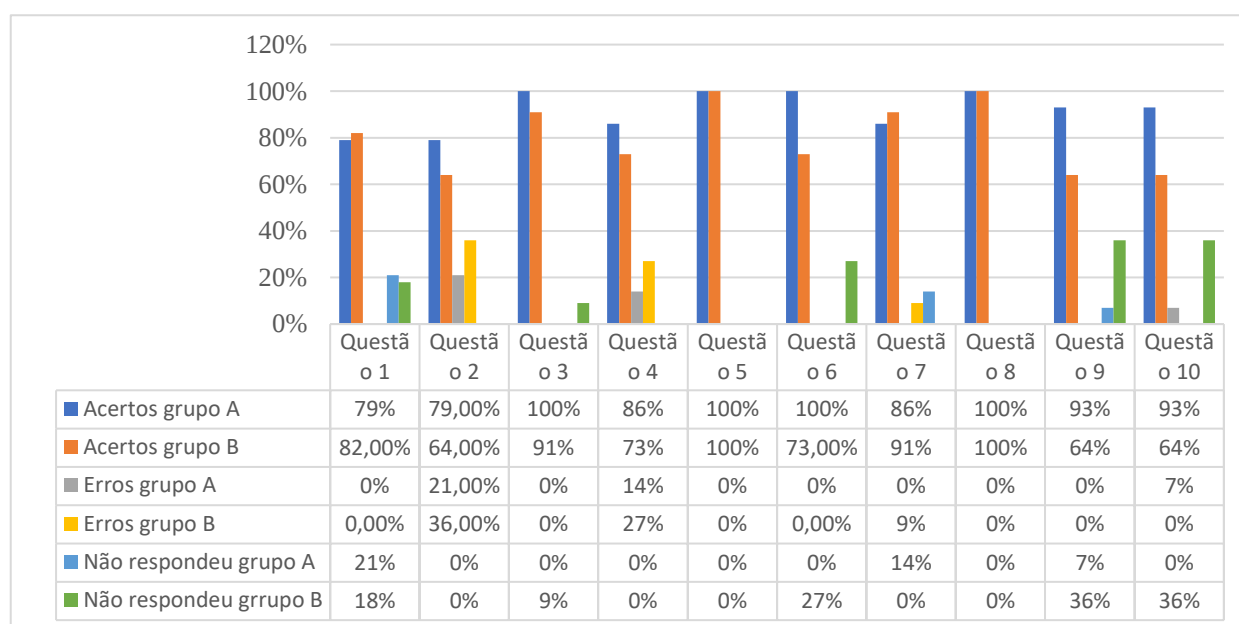
Quanto à questão 3, de inferir sentido de expressão, 100% dos estudantes do grupo A acertaram a questão, 91% do grupo B também responderam satisfatoriamente e somente 9% dos estudantes do grupo A não conseguiram responder. A questão 4 refere-se é de nível inferencial, assim nota-se que, 86% e 73% dos estudantes dos grupos A e B, respectivamente, responderam adequadamente. Apenas 14% dos estudantes do primeiro grupo erraram e 27% do segundo também erraram a resolução dessa questão.

Quanto à questão 5, destinada a relação de causa e consequência entre as partes do texto, nota-se que 100% dos estudantes dos grupos A e B acertaram ao que foi solicitado. Nas questões

6, 7 e 8, todas de cunho inferencial, obteve-se que no grupo A 100%, 86% e 100%, respectivamente, acertaram ao que foi solicitado na questão. Somente 14% dos estudantes do grupo A não conseguiram responder, ou seja, não inferiu o que foi solicitado a questão. No tocante aos resultados do grupo B, no desenvolvimento das questões focalizadas, percebe-se que 73%, 91% e 100%, respectivamente, acertaram as questões 6, 7 e 8. Assim, evidencia-se ainda que 27% não respondeu à questão 6 e 9% não souberam responder à questão 7.

Nas questões 9 e 10, foi solicitado que os alunos inferissem e avaliasse uma situação proposta. Como resultado, obteve-se que no grupo A, 93% e 93% acertaram as questões respectivas. Somente, referente a questão 9, 7% não fizeram e com relação à questão 10, 7% não responderam. No tocante ao grupo B, o índice de acerto das duas questões analisadas foi menor, como a questão pedia para inferir e julgar, 36% dos alunos desse grupo não responderam as questões 9 e 10 talvez por exigir um nível maior de conhecimento sociocultural. Sendo assim, 64% dos estudantes desse grupo acertaram as questões.

Gráfico 7- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 3A



Fonte: Dados da pesquisa.

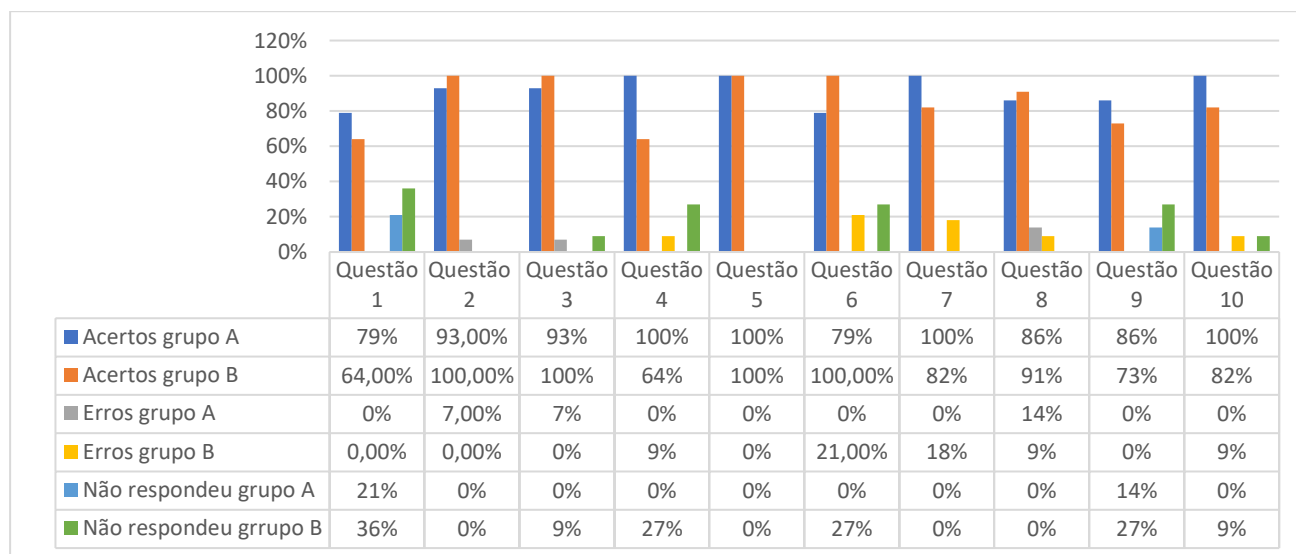
Analisando o desenvolvimento dos alunos na oficina 3B (gráfico 8), nota-se na questão 1 referente a criação de hipóteses, 79% dos estudantes do grupo A e 64% do grupo B, conseguiram elaborar hipóteses pertinentes ao contexto, já 21% e 36% dos respectivos grupos não souberam responder. Na questão 2, de nível objetivo, 93% dos estudantes do grupo A e 100% dos estudantes do grupo B, responderam satisfatoriamente à questão, mas, 21% do grupo A) não responderam corretamente.

No tocante à questão 3, de cunho inferencial, 93% dos estudantes do grupo A acertaram a questão, 100% do grupo B também responderam satisfatoriamente e apenas 7% dos estudantes do grupo A responderam de maneira inadequada. Quanto à questão 4, de inferir sentido de expressão, evidencia-se que, 100% e 64% dos estudantes dos grupos A e B, respectivamente, responderam adequadamente. O quantitativo de erros, referente ao grupo B, foi de 9% e 27% não responderam a questão, esse resultado demonstra que os alunos do grupo B, os quais não conseguiram responder ou responderam de maneira equivocada a questão, possivelmente, não entenderam a expressão no contexto do texto e nem associaram ao seu conhecimento sociocultural, pois assim, mesmo que isoladamente, ou seja, fora do contexto a expressão teria um sentido.

Na questão 5, referente à relação de causa e consequência entre as partes do texto, obteve-se que 100% dos estudantes dos grupos A e B acertaram ao que foi solicitado. Na questão 6, referente a inferir características de personagens, têm-se que 79% dos integrantes do grupo A e 100% do grupo B as inferiram corretamente, porém 21% dos componentes do grupo A não obtiveram sucesso.

A questão 7, é cunho inferencial, obteve-se que 100% dos estudantes do grupo A e 82% do grupo B acertaram a questão. Somente 18% dos estudantes do grupo B não responder adequadamente. As questões 8, 9 e 10, são do nível inferencial e avaliativo. Assim obteve-se que na questão 8, 86% dos alunos do grupo A e 91% do grupo B, inferiram e avaliaram a situação proposta de forma adequada, já 14% e 9% dos estudantes dos grupos A e B, respectivamente, erraram a resposta. Na questão 9, 86% dos estudantes do grupo A e 73% do grupo B, responderam adequadamente à questão. Mas 14% e 27% dos alunos dos grupos A e B erraram. Por fim, na questão 10, 100% dos estudantes do grupo A e 82% do grupo B, responderam corretamente. Apenas 9% do grupo B não responderam e 9% do mesmo grupo não acertaram.

Gráfico 8- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 3B



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos dados expostos nos gráficos 5, 6, 7 e 8, e comparando os resultados dos grupos em análise, percebe-se que eles acertaram todas as questões que exigem um nível de interpretação mais profundo, ou seja, geraram inferências e julgaram as informações inferidas.

Diante dos resultados obtidos, considera-se que as estratégias utilizadas na elaboração das atividades como também, a organização delas em oficinas que compuseram o Módulo Didático, foram significativas para a mudança no comportamento dos discentes em relação a prática de leitura em sala de aula. Por meio de textos que envolviam diversas temáticas, as quais estavam adequadas aos níveis sociocognitivos dos estudantes e ainda, as suas práticas socioculturais, notou-se o envolvimento do alunado na discussão dos textos, resolução das atividades propostas e, conseqüentemente, a uma melhoria substancial no que concerne ao nível de compreensão leitora conseguindo assim, gerar inferências. Para finalizar essa etapa, a professora-pesquisadora trabalhou com a reescrita das crônicas e fábulas trabalhadas na etapa dois e três do MD. Nessa atividade, os estudantes tiveram que reescrever desfechos alternativos das crônicas e fábulas, seguindo o enredo da história como também, as sugestões propostas pela professora. Nesse panorama, entende-se aqui que a produção de textos é um recurso para o ensino da compreensão leitora. E essa atividade, tem o objetivo de desenvolver o lado criativo do aluno e ainda, investigar se eles conseguem fazer inferências.

Para o critério de análise das produções, foi elaborado um barema como ferramenta de verificação/avaliação dos textos escritos pelos estudantes. O objetivo do barema (ver anexo O) é de verificar se os discentes compreenderam as nuances dos gêneros trabalhado, como também, desenvolver a criatividade, a autonomia, e a criticidade que são possibilidades que a escrita oferece. E ainda, averiguar quais as dificuldades dos alunos nas questões de elementos pragmáticos, de textualidade, elementos linguísticos e inferência.

A prática de produção textual foi desenvolvida juntamente com a leitura e resolução das atividades propostas nas oficinas 2A, 2B, 3A e 3B (ver apêndice A). Sendo assim, o gênero crônica está nas oficinas 2A e 2B e o gênero fábula nas oficinas 3A e 3B. Foram analisadas 100 produções divididas em quadro oficinas, descritas anteriormente, e pertencentes a dois grupos A e B, no grupo A, foram 14 estudantes que produziram os textos e no grupo B foram 11.

A escrita enquanto atividade processual é um movimento dialógico entre o aluno e o professor. Esse diálogo permite ao produtor do texto, o estudante, reavaliar sua escrita, levando-o a perceber e a dominar os diferentes processos de interligação através dos textos. Essa interlocução é uma prática social e cognitiva. Sendo assim, para que a atividade de escrita se realize, o aluno precisa ativar os conhecimentos prévios, enciclopédicos, linguísticos e textuais a fim de produzir textos ligados aos elementos composicionais do gênero, observando forma e conteúdo. Sabendo disso, o barema foi construído em quatro blocos os quais abrangem os elementos composicionais

(conteúdo temático: elementos pragmáticos, construção composicional: elementos de textualização e estilo: elementos linguísticos) e a inferência em níveis que vão de 0 a 3.

Com relação ao parâmetro 1, referente ao conteúdo temático: elementos pragmáticos, foi observado como os estudantes desenvolvem tema, propósito comunicativo e intertextualidade (relações dialógicas entre textos). No nível 0 desse parâmetro, o estudante não consegue perceber o tema e propósito comunicativo e não relaciona com outros exemplares do gênero discursivo. No nível 1, o estudante reconhece o tema, mas desconhece o propósito comunicativo do gênero, no nível 2 o estudante consegue perceber o tema e o(s) propósito(s) comunicativo(s) do gênero de acordo com o(s) campo(s) de atividade humana no(s) qual(is) circula(m). E no 3, o estudante reconhece o tema, propósito comunicativo e ainda consegue relacionar o exemplar do gênero analisado a outros.

No tocante ao parâmetro 2, que se refere a construção composicional e os elementos de textualidade, foi observado como os alunos fazem seleção informações, organização das ideias conforme recursos disponíveis na língua, progressão textual como resposta ao outro e unidade de sentido (coerência entre elementos verbais e extraverbais). O nível 0 desse parâmetro refere-se ao estudante não conhecer o gênero discursivo proposto, bem como não articula as informações na compreensão dos enunciados. No nível 1, o estudante não conhece o gênero discursivo proposto, bem como não articula as informações na compreensão dos enunciados. O nível 2, o estudante consegue fazer uma articulação entre os parágrafos, mas ainda demonstra dificuldade em compreender as ideias discutidas em cada um deles, observando a progressão textual. E no nível 3, o estudante consegue compreender o texto, pois conhece as características predominantes. Articula as informações hierarquicamente em um todo de sentido.

Quando ao parâmetro 3, estilo e os elementos linguísticos, são analisadas as marcas linguísticas mais características do gênero, aspectos gramaticais (concordância, modos e tempos verbais) e pontuação lógica e expressiva. No nível 0, O estudante desconhece as marcas linguísticas mais frequentes nos exemplares do gênero, não conseguindo organizar suas ideias de modo coeso. Já no nível 1, o estudante reconhece as marcas linguísticas mais características do gênero, no entanto organiza as ideias de forma rudimentar com falhas no uso adequado dos modos e tempos verbais. No nível 2, o estudante reconhece as marcas linguísticas próprias do gênero, relacionando de forma pouco organizada suas ideias com falhas na concordância do(s) sujeito(s) e verbos, indicando problemas na pontuação lógica. E no nível 3, O estudante reconhece as marcas linguísticas adequadas ao gênero e relaciona de forma organizada suas ideias, incluindo pontuação lógica e expressiva.

E, por fim, o parâmetro 4 refere-se à inferência sendo analisada, compreensão do texto, conhecimento compartilhado, percepção afetiva e avaliação. No nível 0, o estudante consegue

decodificar as informações, sendo que em suas respostas recorre a cópias literais de segmentos próximos a palavra chave do texto de forma aleatória ou não. Com relação ao nível 1, o estudante extrai informação textual pertinente e recorre a paráfrase mediante adequados procedimentos lexicais como nominalização e sinonímias. Já o nível 2, O estudante extrai informação textual pertinente e associa com elementos seu conhecimento de mundo (prévio). E o nível 3, o estudante consegue particularizar, avaliar e julgar informações fornecidas pelo texto.

Como resultado das produções escritas nas oficinas 2A e 2B (ver gráfico 9), obteve-se que no parâmetro 1 (conteúdo temático: elementos pragmáticos) os níveis oscilaram de 0 a 2. Sendo que 7,2% dos alunos do grupo A ficaram no nível 0, 28,5% no nível 1 e 64,2 % no nível 2. Analisando os dados, percebe-se que a maioria dos estudantes desse grupo conseguem perceber o tema e o(s) propósito(s) comunicativo(s) do gênero de acordo com o(s) campo(s) de atividade humana no(s) qual(is) circula(m). Porém, ainda não chegaram no nível 3 que se refere a reconhecer o tema, propósito comunicativo e ainda consegue relacionar o exemplar do gênero analisado a outros.

Com relação aos dados obtidos no grupo B no tocante ao parâmetro 1, tem-se que os níveis alcançados, como no grupo A, também estão entre o 0 e 2 assim, 27,2% dos alunos daquele grupo estão no nível 0, já 36,4 no nível 1 e 36,4 no nível 2. Com esses dados, pode-se perceber que, em relação ao grupo A, uma parcela considerável estar no nível 0, quer dizer que o estudante não consegue perceber o tema e propósito comunicativo e não relaciona com outros exemplares do gênero discursivo. E ainda não conseguiram chegar ao nível 3, ou seja, não reconhecem o tema, propósito comunicativo e ainda não conseguem relacionar o exemplar do gênero analisado a outros.

Quando ao parâmetro 2 (construção composicional e os elementos de textualidade), nota-se que no grupo A, os estudantes ficaram entre os níveis 0 e 2, sendo que 7,2% dos alunos estão no nível 0, 35,7% no nível 1 e 57,1% no nível 2. Percebe-se com esse resultado que a maioria dos alunos desse grupo consegue fazer uma articulação entre os parágrafos, mas ainda demonstra certa dificuldade em compreender as ideias discutidas em cada um deles em sua progressão textual. É notório ainda que como ninguém atingiu o nível 3, os estudantes necessitam compreender o texto, pois não conhecem as características predominantes do gênero focalizado, articulando as informações hierarquicamente em um todo de sentido.

No que se refere ao parâmetro 2 (construção composicional e os elementos de textualidade), tem-se que no grupo B, os alunos estão entre os níveis 0 e 2, assim, 27,2% dos alunos desse grupo estão no nível 0, já 36,4% no nível 1 e 36,4% no nível 2. O nível 0 desse parâmetro refere-se ao estudante não conhecer o gênero discursivo proposto, bem como não articular as informações na compreensão dos enunciados. Já o nível 1, o estudante não conhece o

gênero discursivo proposto, bem como não articula as informações na compreensão dos enunciados. Analisando os dados obtidos, percebe-se que os alunos do grupo B precisam de melhorar no que tange a compreensão textual, conhecendo as características predominantes do gênero crônica e articulando as informações no processo da escrita.

Analisando os elementos linguísticos que compõem as produções textuais dos estudantes do grupo A, evidencia-se que 7,2% dos estudantes estão no nível 0, ou seja, desconhecem as marcas linguísticas mais frequentes nos exemplares do gênero, não conseguindo organizar suas ideias de modo coeso. Já 42,8% reconhecem as marcas linguísticas mais características do gênero, mas organizam as ideias de forma rudimentar com falhas no uso adequado dos modos e tempos verbais. E, 50% reconhecem as marcas linguísticas próprias do gênero, relacionando de forma pouco organizada suas ideias com falhas na concordância do(s) sujeito(s) e verbos, indicando problemas na pontuação lógica.

Já os alunos do grupo B, no tocante ao parâmetro linguístico, ficaram entre os níveis 0 e 2. Destarte, 27,2% dos estudantes desse grupo ficaram no nível 0, isso quer dizer que os estudantes desconhecem as marcas linguísticas mais frequentes nos exemplares do gênero, não conseguindo organizar suas ideias de modo coeso. Nesse ínterim, 27,2% que estão no nível 1 reconhecem as marcas linguísticas mais características do gênero, porém organizam as ideias de maneira rudimentar com falhas no uso correto dos modos e tempos verbais. E por fim, 45,6% que não ultrapassaram o nível 2 reconhecem as marcas linguísticas próprias do gênero, conseguindo relacionar de forma pouco organizada suas ideias com falhas na concordância do(s) sujeito(s) e verbos, indicando com isso, problemas na pontuação lógica.

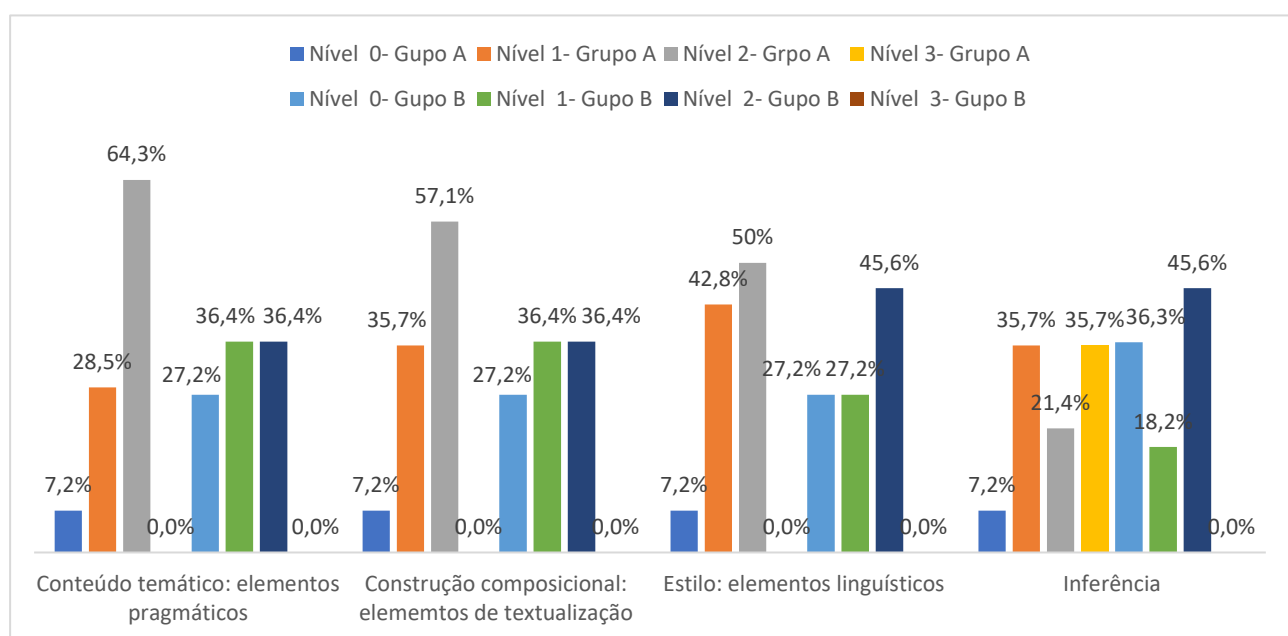
O último ponto de análise fixa o campo da inferência. Dessa forma, obteve-se como resultado do grupo A, níveis entre 0 e 3. Com isso, apenas 7,2 % dos estudantes desse grupo ficaram no nível 0, quer dizer, os estudantes conseguem decodificar as informações, mas se prendem a cópias literais de segmentos próximos a palavra chave do texto de forma aleatória ou não. No nível 1 foram 35,7 % dos integrantes do grupo que ficaram nesse nível conseguindo extrair informação textual pertinente valendo-se também das paráfrases. No nível 2, 21,4% dos estudantes extraem informação textual pertinente, associando com elementos de seu conhecimento de mundo. E, 35,7% atingiram o nível 3, ou seja, os estudantes conseguem particularizar, avaliar e julgar informações fornecidas pelo texto.

No tocante aos dados obtidos nas produções do grupo B com relação ao parâmetro 4, evidencia-se que os alunos não conseguiram atingir o nível 3, ficando entre os níveis 0 e 2. Foram 36,3% dos integrantes desse grupo que ficaram no nível decodificar as informações, recorrendo a cópias literais de segmentos próximos a palavra chave do texto de forma aleatória ou não, ou seja, nível 0. Já 18,1% dos alunos ficaram no nível 1, de extrair informação textual

pertinente e fazer paráfrases e 45,6% extraem as informações pertinentes e associam ao seu conhecimento de mundo, estão no nível 2.

A partir dos dados analisados, fica evidente a necessidade de trabalhar em sala de aula a produção escrita, pois nota-se que os estudantes apresentam dificuldades na construção textual, especificamente, nos elementos composicionais do texto, quer dizer, conteúdo temático: elementos pragmáticos, construção composicional: elementos de textualização e estilo: elementos linguísticos. É importante o uso de estratégias de ensino que despertem o interesse do estudante pela escrita, aflorando assim, a emoção, a criatividade e, por conseguinte, o gosto pela escrita. Nesse contexto, é preciso começar o trabalho por meio da leitura de textos com temáticas pertencentes a prática sociocultural dos discentes para assim, despertar o interesse pela escrita como foi feito nessa etapa de aplicação do MD.

Gráfico 9 - Síntese dos resultados obtidos: oficinas 2A e 2B



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando as produções textuais dos estudantes do grupo A e B referentes as oficinas 3A e 3B (ver gráfico 10), obteve-se que no parâmetro 1, referente ao grupo A, os níveis ficaram entre 0 a 2. Desse modo, 7,2% dos alunos do grupo A ficaram no nível 0, 28,5% no nível 1 e 64,2% no nível 2. Analisando o resultado, evidencia-se que grande parte dos estudantes (64,2%) desse grupo conseguem perceber o tema e o(s) propósito(s) comunicativo(s) do gênero de acordo com o(s) campo(s) de atividade humana no(s) qual(is) circula(m). Porém, não atingiram o nível 3, ou seja, os alunos não reconhecem o tema, propósito comunicativo e ainda não conseguem relacionar o exemplar do gênero analisado a outros.

Com relação aos dados obtidos no grupo B no que se refere ao parâmetro 1, tem-se que os níveis atingidos estão entre o 0 e 2. Assim, 9% dos alunos desse grupo estão no nível 0, já 63,6 no nível 1 e 36,4 no nível 2. Pode-se perceber com esses dados que uma parcela significativa está no nível 1, o qual tem em sua descrição que o estudante reconhece o tema, mas desconhece o propósito comunicativo do gênero. Com esse resultado, fica clara a necessidade de o aluno produzir mais textos para, com isso, chegar ao plano do reconhecimento do tema, do propósito comunicativo do texto, relacionando a outros a outros textos.

No tocante ao parâmetro 2 (construção composicional e os elementos de textualidade), percebe-se que no grupo A, os estudantes ficaram entre os níveis 0 e 2, sendo que 7,2% dos alunos estão no nível 0, 35,7% no nível 1 e 57,1% no nível 2. Nota-se com esse resultado que a maioria dos alunos desse grupo consegue fazer uma articulação entre os parágrafos, mas ainda demonstra certa dificuldade em compreender as ideias discutidas em cada um deles em sua progressão textual. É notório ainda que como ninguém atingiu o nível 3, assim, os estudantes necessitam compreender o texto, pois não conhecem as características predominantes do gênero focalizado, articulando as informações hierarquicamente em um todo de sentido.

Quanto ao parâmetro 2 (construção composicional e os elementos de textualidade), evidencia-se que no grupo B, os alunos estão entre os níveis 0 e 2. Nesse contexto, 9% dos alunos desse grupo estão no nível 0, 54,6% no nível 1 e 45,6% no nível 2. Analisando os dados obtidos, percebe-se que os alunos do grupo B em relação aos dados da oficina anterior tiveram uma melhora significativa, pois, saíram do nível 0 que era 27,2% e agora é 9% e passaram para o nível 1. Mesmo que essa evolução significativa, é preciso um trabalho em questões que norteiam a compreensão leitora, sobre as características do gênero fábula, articulando tais conhecimentos ao processo da escrita.

Analisando o parâmetro 3, os elementos linguísticos, que compõem as produções textuais dos estudantes do grupo A, percebe-se que 7,2% dos estudantes estão no nível 0, desconhecendo as marcas linguísticas mais frequentes no gênero em estudo, não conseguindo organizar suas ideias de modo coeso. No nível 1, 42,8% dos estudantes reconhecem as marcas linguísticas mais características do gênero, mas organizam as ideias de forma rudimentar com falhas no uso adequado dos modos e tempos verbais. E no nível 2, 50% reconhecem as marcas linguísticas próprias do gênero, relacionando de forma pouco organizada suas ideias com falhas na concordância do(s) sujeito(s) e verbos, indicando problemas na pontuação lógica.

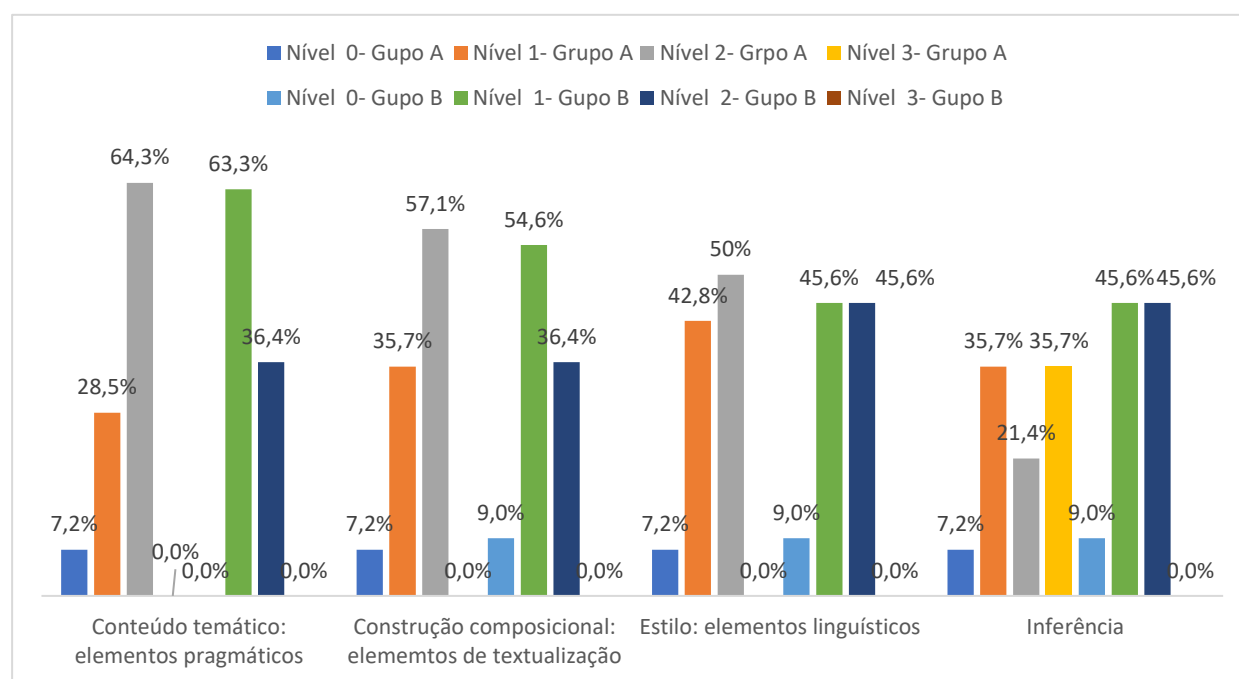
Quanto aos alunos do grupo B, no tocante ao parâmetro referido anteriormente, estão entre os níveis 0 e 2. Tem-se que 9% dos estudantes do grupo B ficaram no nível 0, desconhecendo as marcas linguísticas mais frequentes nos exemplares do gênero e não conseguindo organizar suas ideias de modo coeso. Já 45,6% que estão no nível 1 reconhecem as

marcas linguísticas mais características do gênero, mas organizam as ideias de maneira rudimentar com falhas no uso correto dos modos e tempos verbais. E 45,6% dos estudantes que estão no nível 2 e reconhecem as marcas linguísticas próprias do gênero, conseguindo relacionar de forma pouco organizada suas ideias com falhas na concordância do(s) sujeito(s) e verbos, indicando com isso, problemas na pontuação lógica.

Com relação ao parâmetro 4, inferência, obteve-se como resultado do grupo A, níveis entre 0 e 3. Assim, 7,2 % dos alunos desse grupo ficaram no nível da decodificação da informações e cópias de trechos, nível 0. Foram 35,7 % dos estudantes do grupo A que ficaram nesse nível 1, conseguindo extrair informação textual pertinente e fazendo paráfrases. No nível 2, 21,4% dos estudantes extraem informação textual pertinente e associam com elementos de seu conhecimento de mundo. E, 35,7% dos estudantes conseguem particularizar, avaliar e julgar informações fornecidas pelo texto, nível 3.

Com relação aos resultados do grupo B ano parâmetro 4, percebe-se que os estudantes não conseguiram atingir o nível 3, como foi visto nos resultados do grupo A, ficando entre os níveis 0 e 2. No entanto, percebe-se um avanço significativo em relação as oficinas analisadas anteriormente, visto que alguns alunos subiram do nível 0 para o 1. Nas oficinas 2A e 2B foram 36,3% dos integrantes que ficaram no nível 0. Já nessas ultimas oficinas, foram somente 9%, ou seja, evoluíram para o nível 1 que passou de 18,1% para 45,6%. E, 45,6% ficaram no nível 2 de extrair as informações pertinentes e associar ao seu conhecimento de mundo.

Gráfico 10- Síntese dos resultados obtidos: oficinas 3A e 3B



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da atividade de reescrita revelam a importância das práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, pois auxilia os alunos a desenvolver a habilidade de escrita e também possibilita aos professores verificarem em que aspectos os estudantes estão com maior dificuldade. Nota-se que os estudantes da turma foco da pesquisa, tanto os pertencentes ao grupo A quanto os do grupo B, necessitam de atividades voltadas a produção textual com a finalidade de verificar e melhorar sua compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição básica e fundamental para um ensino-aprendizagem de leitura na escola é restituir-lhe seu sentido de prática social e cultura, segundo Colomer e Camps (2002). É nessa ótica, de leitura como prática social e cultural, que os professores devem trazer para sala de aula situações reais de leitura enfocando assim, o acesso à língua escrita através das diversas temáticas pertencentes ao contexto sociocultural do aluno.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo contribuir com as práticas docentes que estão direcionadas a construção da habilidade de desenvolver a inferência nos estudantes do ensino fundamental (anos finais). Assim, foram organizadas em um Módulo Didático atividades que favoreceram o desenvolvimento da habilidade construir inferências dos estudantes do 7º ano do CEAB. O MD atende as necessidades do público-alvo que tem diferentes faixas etárias e precisava de um trabalho com textos de temáticas diversificadas e atrativas as quais pertencessem ao contexto sociocultural da turma para com isso, ajudar no processo de fazer inferências.

Com a aplicação desta pesquisa na turma supracitada, pretendeu-se expor uma nova proposta de trabalho pautada na leitura e compreensão. A professora-investigadora trouxe uma proposta metodológica que em primeiro plano pretende que os estudantes desenvolvam/atualizem a habilidade de inferência, especificamente, a inferência sociocultural. Sendo, o trabalho embasado, principalmente, nos pressupostos de Dell’Isola (2001) e Colomer e Camps (2002), foram aplicadas atividades que compõem um Módulo Didático, organizado em temáticas diferenciadas, em razão da realidade das diferentes faixas etária entre os estudantes. Para Tomlinson (2005) o ensino diferenciado se baseia em um diagnóstico do docente, e este tem que ser proativo e se ajustar as necessidades dos estudantes por meio de um planejamento flexível a possíveis adaptações. Para a autora argentina,

Um professor que compreende a necessidade de que o ensino-aprendizagem se adeque aos alunos buscando todas as oportunidades possíveis para conhecê-los melhor. Ele contempla as conversas com cada criança, as discussões formais em sala de aula, o trabalho dos alunos, a observação e as avaliações formais, como meio para adquirir uma visão maior sobre o que serve para cada um. O que você descobre torna-se um catalisador para ‘adaptar’ o ensino de forma a ajudar cada aluno a tirar o máximo proveito do seu potencial e do seu talento. (TOMLINSON, 2005, p. 20, tradução nossa)⁵.

⁵ Un docente que comprende la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje se adecuen a los alumnos busca todas las oportunidades posibles de conocerlos mejor. Contempla las conversaciones con cada chico, las discusiones formales en clase, el trabajo de los alumnos la observación y las evaluaciones formales como medios para adquirir una mayor visión sobre lo que le sirve a cada uno. Lo que averigua se convierte en un catalizador para ‘confeccionar’ la enseñanza de manera que ayude a cada alumno a sacar el mayor partido posible de su potencial y su talento (TOMLINSON, 2005, p.20)

Para a autora, é preciso que o professor tenha sensibilidade para compreender as necessidades dos seus estudantes, bem como observar todas as situações em sala de aula, como exercícios, discussões e trabalhos dentre outras, que possibilitem fazer um diagnóstico da turma para assim, elaborar seu material de ensino.

O objetivo principal do trabalho com MD é ajudar os estudantes a entenderem que compreender é inferir. E tal objetivo foi alcançado, pois os alunos mostraram uma evolução significativa na habilidade de fazer inferências no decorrer de todas as etapas do MD. Portanto, fica claro que por meio de leituras diversas e predeterminadas, alicerçadas em pressupostos consistentes, os estudantes podem ser, cada vez mais, preparados para lidar com qualquer texto e participar de avaliações em larga escala.

Em suma, em relação a este trabalho, pode-se afirmar que a experiência envolvendo o trabalho com gêneros e temáticas diversificadas em sala de aula promoveu o avanço dos estudantes no que se refere à compreensão leitora e a habilidade de fazer inferências. Podendo assim, ser replicado por professores com turmas com características similares ou mesmo adaptado a outros contextos de sala de aula. Salienta-se ainda a necessidade de que a escola tente incorporar diferentes formas de abordar a leitura em sala de aula, estabelecendo pontes mais acessíveis entre as metodologias vigentes a prática de leitura alicerçada em contextos socioculturais diversos.

Como professora/investigadora, percebi que os estudantes podem compreender bem um texto, ao serem conduzidos à realização de inferências por meio de perguntas que os levam a avaliarem situações, conforme os valores, crenças e conhecimentos construídos socialmente. Assim, ficou claro que investir no horizonte das inferências socioculturais que conduzem a uma leitura mais crítica por parte dos estudantes permite um excelente trabalho com a compreensão de textos.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução de José Cláudio de Almeida de Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ÁVALOS, Magdalena V. de (org.) *et al.* **Comprensión Lectora:** dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires: Colihue, 2008.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Produção de conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras** – Como elaborar cadernos pedagógicos e módulos didáticos? 2018 (documento interno).

BONINI, Adair. Cognição e gênero textual. In: PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Emilia Maria Peixoto (org.). **Cognição e linguística:** explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2014. p. 209-226.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens:** 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

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

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

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. Inferência na leitura. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

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

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FERNANDES, Vilma Luíza Ruas. **Pausa protocolada na leitura:** o ensinando a fazer inferências. 2015. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos escolares. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA- LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Mussalim e Bentes (org.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 251-300.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

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

RENNÓ, Sandra Dias da Silva. **Produção de inferências e avaliação da compreensão leitora.** 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROIPHE, Alberto (org.). **Literatura e Jogo:** proposições lúdicas para as aulas de português. Aracaju: Criação Editora, 2017.

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

TOMLINSON, Carol Ann. **Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.** Buenos Aires: Paidós, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 20 mai. 2017.

VENTUROSOS, Elaine Cristina Silva. **Construção de inferências na leitura de alunos do nono ano**. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro campus de Uberaba, Minas Gerais.

ANEXOS

ANEXO A- Atividade de sondagem

Questão 01

Palhaço Espalhafato

Espantalho vivia cheio de palha
no meio da roça de milho.

Passava moço com enxada,
passava moça com feixe de lenha,
passava menino que ia dar
milho pras galinhas.

— Bom dia! — falava o espantalho.

Ninguém respondia, ninguém
Falava com ele, ninguém sorria
e o espantalho vivia sozinho
sem amigos, quieto e sossegado no seu canto.

(Ana Maria Machado)

Onde morava o espantalho?

- (A) Na cidade. (B) Na fazenda.
(C) Na praça. (D) Na praia.

Questão 2**Saudade**

Filisbino Matoso andava que era uma tristeza só. Não queria nada com a vida nem aceitava consolo de ninguém.

Quem passasse lá pelas bandas do Sítio da Purunga Sonora ia ouvir os lamentos do moço.

— Ai! Como sofro! Sem minha querida Florisbelta não posso viver. De que me vale este lindo sítio com lago, se estou nadando em lágrimas?

Todos que moravam no Purunga Sonora e nos arredores sabiam da história da Florisbelta. Era o grande amor de Filisbino Matoso. A choradeira havia começado com o raiar do sol, quando a tal Florisbelta, sem avisar ninguém, resolvera tomar o caminho da cidade.

SALLOUTI, Elza Césari. O bilhete que o vento levou. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1991.
A finalidade do texto é

- (A) ensinar uma receita. (B) ensinar um jogo.
 (C) contar uma piada. (D) contar uma história.

Questão 3

A menina e o pássaro encantado

A menina amava aquele pássaro e podia ouvi-lo sem parar, dia após dia. E o pássaro amava a menina e por isto voltava sempre.

Mas chegava sempre uma hora de tristeza.

— Tenho de ir, ele dizia.

— Por favor, não vá. Fico tão triste. Terei saudades. E vou chorar... E a menina fazia um beicinho...

— Eu também terei saudades dizia o pássaro. "Eu também vou chorar. Mas eu vou lhe contar um segredo: as plantas precisam da água, nós precisamos do ar, os peixes precisam dos rios... E o meu encanto precisa da saudade. É aquela tristeza, na espera da volta, que faz com que minhas penas fiquem bonitas. Se eu não for não haverá saudade. Eu deixarei de ser um pássaro encantado. E você deixará de me amar." Assim ele partiu. A menina, sozinha, chorava de tristeza à noite, imaginando se o pássaro voltaria.

ALVES, Rubem. A menina e o pássaro encantado. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p. 11-13
 (fragmento)

O assunto principal do texto é

- (A) retorno do pássaro. (B) a saudade da menina.
 (C) a dúvida da menina. (D) amor entre o pássaro e a menina.

Questão 4

NOME, COLEIRA E LIBERDADE

Eu sempre me orgulhei da condição de vira-lata.

Sempre fui um cachorro de focinho para cima.

Fujo de pedrada, que eu não sou besta.

Fujo de automóvel, que não sou criança.

Trato gente na diplomacia: de longe!

Não me deixo tapear.

Comigo não tem “não-me-ladres”...

Se preciso, eu ladro e mordo!

E coleira, aceitar eu não aceito, de jeito nenhum!

Quando vejo certos colegas mostrando com orgulho aquela rodela imbecil no pescoço, como se fosse não coleira, mas colar, chego a ter vergonha de ser cão.

Palavra de honra!

A coleira é o dono!

A coleira é escravidão!

Coleira é o adeus à liberdade!

Dirão vocês: a coleira pode livrar o cachorro da carrocinha.

Posso falar com franqueza?

Cachorro que não sabe fugir da carrocinha pelas próprias patas, que não é capaz de autografar a canela de um caçador com os próprios dentes, não tem direito de ser cão.

E é por isso que eu sempre fui contra o nome que os homens me impingem. Porque é símbolo, também, de escravidão.

LESSA, Orígenes. **Podem me chamar de bacana**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1977, p. 25-28.

No texto o cão é:

(A) covarde. (B) livre.

(C) tolo. (D) envergonhado.

Questão 5

Os rios precisam de um banho

A população das cidades esquece a importância dos rios e os utilizam como cestas de lixo. O resultado muita gente já deve conhecer: enchentes! Com tanto entulho, os canais de drenagem - isto é, o caminho que as águas percorrem morro abaixo - acabam ficando entupidos e causando inundações em dias de chuvas fortes. Para evitar as enchentes - que, além da destruição, trazem doenças -, a solução é não jogar lixo nos rios. O lugar das coisas que não queremos mais, sejam chinelos, garrafas ou até eletrodomésticos, é a lata de lixo!

TORRES, João Paulo Machado. Os rios precisam de um banho. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro: nº 98, p. 21, dez 1999. (fragmento)

O texto trata

(A) da poluição dos rios. (B) da poluição das indústrias.

(C) da reciclagem do lixo. (D) do desperdício da água.

Questão 6

Os lobos e os cordeiros

Alguns lobos queriam surpreender um rebanho de cordeiros. Como não podiam pegá-los, porque havia cães tomando conta deles, viram que seria preciso usar uma artimanha para fazer isso. E, tendo enviado representantes deles aos cordeiros, diziam que os cães eram os culpados de sua inimizade e que, se eles lhes entregassem os cães, haveria paz entre os lobos e os cordeiros.

Os cordeiros, sem imaginar o que lhes iria acontecer, entregaram os cães aos lobos, que, desse modo, facilmente acabaram com o rebanho, que ficara sem guarda.

Esopo: fábulas completas / tradução direta do grego, introdução e notas por Neide Cupertino de Castro Smolka. São Paulo: Moderna, 1994. p.124.

Os lobos não conseguiam apanhar os cordeiros porque eles

(A) viviam muito longe. (B) eram guardados por cães.

(C) não sabiam o que ia acontecer.

(D) não tinham representantes.

Questão 7

O cantor das matas

O uirapuru é o cantor das florestas amazônicas. É um pássaro que tem um canto tão lindo, tão melodioso que os outros pássaros ficam quietos e silenciosos, só para ouvi-lo. O uirapuru tem a cor verde-oliva e a cauda avermelhada. Quando começa a cantar, toda a mata parece emudecer para ouvir seus gorjeios maravilhosos.

Por isso, os sertanejos acham que esse pássaro é um ser sobrenatural. Aliás, uirapuru quer dizer pássaro que não é pássaro. Depois de morto, seu corpo é considerado um talismã, que dá felicidade a quem o possui.

A lenda do uirapuru é interessante. Dizem que, no Sul do Brasil, havia uma tribo de índios cujo cacique era amado por duas moças muito bonitas.

Não sabendo qual escolher, o jovem cacique prometeu casar-se com aquela que tivesse melhor pontaria. Aceita a prova, as duas índias atiraram flechas, mas só uma acertou o alvo. Essa casou-se com o chefe da tribo.

A outra, chamada Oribici, chorou tanto que suas lágrimas formaram uma fonte e um córrego. Pediu ela a Tupã que a transformasse num passarinho para poder visitar o cacique, sem ser reconhecida. Tupã fez-lhe a vontade. Mas, verificando que o cacique amava a sua esposa, Oribici resolveu abandonar aqueles lugares. E voou para o Norte do Brasil, indo parar nas matas da Amazônia.

Para consolá-la, Tupã deu-lhe um canto melodioso. Por isso, ela vive a cantar para esquecer suas mágoas. E os outros pássaros, quando encontram o uirapuru, ficam calados, para ouvir suas notas maviosas.

Um poeta brasileiro expressou sua admiração pelo canto do uirapuru nestes versos:

O que mais no fenômeno me espanta

É ainda existir um pássaro no mundo

Que fique a escutar quando outro canta!

SANTOS, Theobaldo Miranda. Lendas e Mitos do Brasil. 13. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1993. p. 13 - 14

O assunto principal do texto “O cantor das matas” é

(A) as crendices sertanejas. (B) a importância das lendas.

(C) a beleza do canto do uirapuru. (D) as cores das penas do uirapuru.

Questão 8

O Saber da Vovó

Na noite chuvosa, Dona Carmelita se preocupava com Maurinho: febre alta, diarreia, boca seca, suores frios. O médico estava longe daquele sertão e remédios não havia em casa.

O que fazer? — pensou Dona Carmelita.

Logo ela se lembrou de como sua avó fazia quando ela era criança. Preparava um remedinho fácil: água, açúcar, sal, limão e amido de milho misturadinhos, e oferecia-lhe em bons goles. E assim foi feito...

Amanheceu. Maurinho dormia tranquilo e Dona Carmelita preparava, no fogão-a-lenha, um bom mingau de fubá e dizia:

— Esse é forte e dá sustança!

Que sentido tem a expressão usada por Dona Carmelita?

“— Esse é forte e dá sustança!”

- (A) Certeza do efeito do alimento para fortalecer seu filho.
- (B) Dúvida de que o mingau recuperaria o menino.
- (C) Incerteza do valor nutritivo do fubá.
- (D) Satisfação em atender a vontade de Mauricinho.

Questão 9

O Caracol e a Pitanga.

Há dois dias o caracol galgava lentamente o tronco da pitangueira, subindo e parando, parando e subindo. Quarenta e oito horas de esforço tranquilo, de caminhar quase filosófico. De repente, enquanto ele fazia mais um movimento para avançar, desceu pelo tronco, apressadamente, no seu passo fustigado e ágil, uma formiga maluca, dessas que vão e vêm mais rápidas que coelho de desenho animado. Parou um instantinho, olhou zombeteira o caracol e disse: “Volta, volta, velho! Que é que você vai fazer lá em cima? Não é tempo de pitanga”. “Vou indo, vou indo” — respondeu calmamente o caracol. — “Quando eu chegar lá em cima vai ser tempo de pitanga”.

MORAL: NO BRASIL NÃO HÁ PRESSA!

FERNANDES, Millôr. Fábulas Famosas. 13. ed. São Paulo: Nórdica, 1963. p. 47.

A expressão “caminhar filosófico” significa andar de maneira

- (A) animada.
- (B) rápida.
- (C) apressada.
- (D) pensativa

Questão 10

O Dr. Fagundes encontra um velho amigo no Rio de Janeiro e comenta:

— Olá, Caetano! Estive na sua terra, no vale do São Francisco; e explorei quase todo o rio.

— Ah, é? Pois eu estou aqui há dez dias e quase todo o Rio me explorou!

Autor anônimo

O motivo da graça desse texto está

- (A) na saudação do Dr. Fagundes.
- (B) na repetição da palavra “rio”.
- (C) nos significados diferentes de “explorar”.
- (D) no significado da palavra “velho”.

ANEXO B- Pré-teste A

O Vento e o Sol

O Vento e o Sol discutiam para ver quem era o mais forte. Ficou estabelecido que ganharia aquele que conseguisse arrancar o casaco de um viajante. O Vento começou: pôs-se a soprar violentamente e, como o homem segurasse o casaco com força, ele redobrou os ataques. Transido de frio, o viajante pôs um segundo casaco, de modo que o Vento, desencorajado, deu a vez ao Sol. Este a princípio brilhou moderadamente e o homem tirou o segundo casaco. O Sol lançou então seus raios mais fortes e, assim, sem suportar mais o calor, o viajante tirou a roupa e se jogou num rio próximo.

Moral: Conseguirás o que queres pela persuasão, não pela violência.

Você sabe o que é fábula? É uma história em que os personagens são animais que agem como se fossem seres humanos. No final, sempre há um ensinamento inspirado pela história e que é chamado “moral”. Essa fábula é de Esopo, e ele é considerado um dos maiores escritores de fábulas que já existiu.

1. Preencha o quadro abaixo:

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. Por que o Vento e o Sol discutiam?

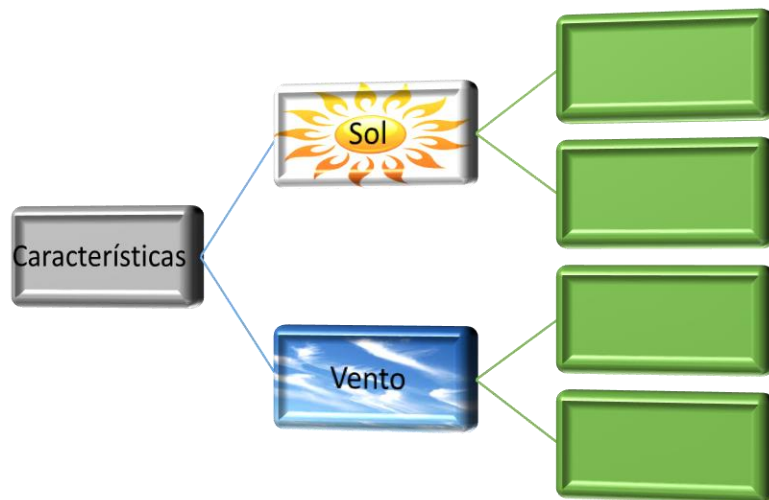
3. O vento e o Sol fizeram uma aposta, do que se tratava?

4. Complete o quadro com as ações do texto

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
O vento e o sol discutiram 	
	O viajante colocou o casaco
O sol brilhou moderadamente	
	O homem tirou a roupa e se jogou no rio.

5. Quem ganhou a aposta?

6. Dê duas características das personagens abaixo:



7. Por que o vento não venceu pela violência?

8. No final da fábula tem a moral. Você concorda que só venceremos com persuasão? O que é uma pessoa persuasiva?

ANEXO C- Pré-teste B

O COVEIRO

Millôr Fernandes

Ele foi cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que sozinho não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coaxares naturais do mato. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: “O que é que há?”

O coveiro então gritou desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!” – “Mas, coitado!” – condeu-se o bêbado. – “Tem toda a razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Moral: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem apela.

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/fabulas/4327185>

Vocabulário:

Enrouqueceu: Tornar a voz menos nítida, menos pura, mais grossa, mais grave (em consequência de doença, afeção, cansaço).

Esbravejar: Expressar-se aos berros, com fúria.

Pipilar: Produzir som semelhante à voz das aves.

Você sabe o que é fábula? É uma história em que os personagens são animais que agem como se fossem seres humanos. No final, sempre há um ensinamento inspirado pela história e que é chamado “moral”.

O texto de Millôr Fernandes é uma fábula moderna: os personagens que agem são seres humanos e não animais, no entanto, a história termina com uma moral, tal como as fábulas antigas.

1. Preencha o quadro abaixo:

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. Por que o coveiro gritou?

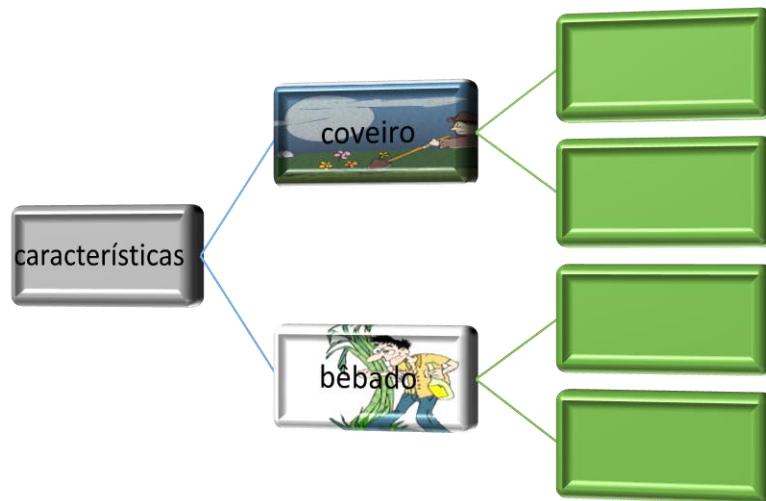
3. O cemitério não estava vazio por quê?

4. Complete o quadro com as ações do texto

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
O coveiro cavando e cavando mais	
	O coveiro sentado no fundo da cova aflito
O coveiro ouviu uns passos	
	Encheu a cova de terra

5. O que aconteceu com o coveiro? Justifique

6. Dê duas características das personagens abaixo:



7. Por que o bêbedo encheu de terra o local onde o coveiro estava?

8. No final da fábula tem a moral. Você concorda que é preciso verificar a quem apelamos? O que é apelo?

ANEXO D- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 2 (1A)

Questão 2	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Para você, o que significa a expressão “quando você fechar os olhos”?	Quando a pessoa morrer.	Morte. (7) Morre e dormir para sempre. (1) Sonhar. (1) Dormir. (3)	Morrer (6) Dormir (5) Porque Joãozinho pensou que o velho fechar morreu para ricos. (1)

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO E- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 5 (1A)

Questão 5	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Dê duas características das personagens abaixo: Características psicológicas de: Joãozinho, Avô e Mãe.	Resposta pessoal.	Joãozinho: esperto, curioso e inocente Avô: ingênuo, inocente e burro. Mãe: interesseira, inteligente, esperta, sábia, ruim, malvada e gananciosa.	Joãozinho: inocente maldoso, curioso, esperto, brincalhão, legal e bom. Avô: feliz, alegre desconfiado, carente, bom, inocente, inteligente e legal. Mãe: má, interesseira, esperta e brincalhona

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO F- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 6 (1B)

Questão 6	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Dê duas características das personagens abaixo: Psicológicas: Mulher e Político.	Resposta pessoal.	Mulher: esperta, inteligente, curiosa, engraçada, ignorante e intrometida. Político: ladrão, esperto, conquistador, irônico, enrolado, engraçado e inteligente	Mulher: desconfiada, inteligente, engraçada, esperta, doida, feliz, brincalhona, curiosa, preocupada, boazinha, vítima e indefesa. Político: corrupto, ladrão, esperto, brincalhão, conquistador e inteligente.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO G- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 5 (2A)

Questão 5	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Quem era a personagem Ana Custódio?	O estudante poderia ir por vários caminhos nessa resposta: o primeiro seguindo as características da personagem no texto; e o segundo inferindo que a Ana era uma pessoa bondosa.	Uma mulher boa; A bruxa (5) Uma mulher que as crianças chamavam de bruxa; Era uma mulher solteira que morava em uma casa caindo aos pedaços no fim da rua; A possível bruxa; A velha (2) A senhora que morava no final da rua. A senhora que os meninos chamavam de bruxa.	A bruxa; (5) Uma senhora gente boa; Uma pessoa que ajudou o gordo; Uma senhora que sofria bullying; A senhora que morava no final da rua; Uma senhora que era considerada bruxa pelos meninos; Era uma enfermeira que os meninos chamavam de bruxa.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO H- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 6 (2A)

Questão 6	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Dê duas características das personagens abaixo. Psicológicas: Ana Custódio e Narrador	Resposta pessoal.	Ana Custódio: bondosa (3); boazinha (2); sozinha; brava, chata, sábia, amigável, gentil (2), quieta, legal, inteligente, simpática, boa, solidária, caridosa Narrador: curioso (3), mal, doidinho, burro, perverso, “ousado”, esperto (2), legal, sonhador, malvado, sapeca (2), teimoso, amigável.	Ana Custódio: boa (2); humilde; simpática; caridosa; bondosa; sozinha; legal (2); inteligente; alegre (2); gentil. Narrador: um cão; ousado (2); peste; curioso; mau; burro (2); ousado; medroso; alegre; ruim; preconceituoso; malvado; covarde.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO I- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1 (2B)

Questão 1	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Preencha o quadro abaixo: Considerando o título, do que trata o texto? Ideias conhecidas antes da leitura Hipótese 1 Hipótese 2 Ideias conhecidas depois da leitura Hipótese 1 Hipótese 2	Resposta pessoal.	Ideias conhecidas antes da leitura Cobrança(9); Justiça (4); Cobrador (2); Mulher (3); Prejuízo; Preocupação Dívida (3); Ideias conhecidas depois da leitura Fala de um cobrador (4); Da esposa que tem dívidas (5); Cobrador que cobra até a mulher; Trabalha até dentro de casa; Constrangimento; Desrespeito; Pagamento; Não paga o que deve; Comprar (2); Não pagar (2); Ganância; Ignorância (2); Uma mulher que está devendo. 2 não fizeram	Ideias conhecidas antes da leitura Não fez 3 Cobrança (4); Cobrador (6) Mulher (2); Devedor; Contas a pagar. Ideias conhecidas depois da leitura Não pagava; Mulher caloteira; Ele cobra até a mulher (4); Homem trabalhador O marido estava com charme; Homem que era cobrador (2); Crise; Cobrança; Homem de atitude; Profissionalismo.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO J- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 2 (2B)

Questão 2	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Por que o narrador personagem carregava um cartaz?	Para chamar a atenção da mulher para ela pagar a dívida.	1 estudante não respondeu; Porque ele iria cobrar uma dívida; Porque a mulher devia (2); Porque a mulher não pagou; Para avisar a todos que a senhora não pagava; Porque a mulher devia a empresa que ele trabalhava; Porque ele era cobrador; Porque ele queria que a mulher pagasse o que devia (2); Para humilhar quem lhe devia; Porque ele estava fazendo uma cobrança; Porque a mulher tinha muitas dívidas; Para a mulher pagar as dívidas;	Porque ele estava cobrando a própria esposa; Porque a esposa devia; Porque ele queria que a mulher pagasse o que devia (2); Porque a mulher devia (2); Porque o cobrador era o esposo da mulher; Porque a mulher devia a empresa que ele trabalhava; Para atrair os passantes e a mulher pagar o que devia; Por que a mulher é caloteira;

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO K- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 5 (2B)

Questão 5	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Dê duas características das personagens abaixo. Psicológicas: O cobrador e A mulher	Pessoal.	O cobrador: persistente (2), inteligente, trabalhador (4); preocupado (2), legal (2); inteligente; justo (4); esperto; honesto (2), Boa pessoa; injusto; mal; ignorante A mulher: caloteira (5), mentirosa; velhaca (6); inteligente; inadimplente; compradora (refere-se a gostar de comprar) (2); chata (2); generosa; ignorante; devedora; engraçada; teimosa (2); 2 estudantes não responderam.	O cobrador: profissional, irritado; justo (3); honesto (2); trabalhador (2); preocupado; persistente; inteligente A mulher: caloteira (4); velhaca (6); inadimplente; antipática(2); injusta. 3 estudantes não responderam.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO L- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1 (3A)

Questão 1	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Preencha o quadro abaixo: Considerando o título, do que trata o texto? Ideias conhecidas antes da leitura Hipótese 1 Hipótese 2 Ideias conhecidas depois da leitura Hipótese 1 Hipótese 2	Pessoal	Ideias conhecidas antes da leitura Funeral; Pessoa morta; Uma morte de tartaruga; Dormindo; De uma tartaruga (7); Morte (2); (5) de um Animal (6); De uma morte (3); Ideias conhecidas depois da leitura De um garoto que amava a tartaruga; A falsa morte (2); O menino queria matar a tartaruga; Sobre o falecimento da tartaruga; Sobre a morte (2); A tartaruga estava viva; Morte de mentira; A tartaruga dormiu; De uma morte; De um garoto dizendo que ia matar; Funeral (2); A tartaruga não estava morta (3); Da tartaruga e do menino (2); Dos animais; 3 estudantes não responderam.	Ideias conhecidas antes da leitura Morte (7); tartaruga (5); morte de uma tartaruga (2); um animal (3); dormir; Ideias conhecidas depois da leitura Funeral (3); criança chorando; A tartaruga morta (3); A morte falsa (2); O menino queria matar a tartaruga; A tartaruga estava viva (3); Interesse do menino; Quando a pessoa se importa com ela mesma; O garoto queria a tartaruga morta depois de tanto choro. 2 estudantes não responderam.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO M- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 9 (3A)

Questão 9	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
No final da fábula tem a moral. Você concorda que “o importante não é a morte, e sim o que ela nos tira”. Por quê?	Resposta pessoal	1 estudante não respondeu É importante amar, mas não querer a morte (2) Sim, porque a tartaruga era uma grande amiga do menino Sim, porque a vida é mais importante Sim, porque quando a gente pede uma pessoa que nós amamos é difícil aceitar que ela morreu Sim, porque aqueles que morrem nós amávamos de verdade O menino no texto não chora porque a tartaruguinha, mas sim o que eles faziam juntos Não ligo para a morte, mas para o que ela nos tira. Sim, porque o importante não é a morte e sim o que ela tirou dele Sim, porque a morte pode tirar quem a gente ama. Sim, porque não importa qual seja a morte, mas sim quem ela nos tira. As pessoas de hoje em dia só se importam com si mesmo.	Porque quando morrem nos ficamos com a lembrança; Sim, porque a vida se foi; O importante não é o que a morte nos tira, mas o que ela nos faz sentir; O carinho é mais importante do que a morte; A morte pode tirar quem a gente gosta; A morte nos tira a vida de pessoas que são importantes em nossas vidas; O bom da vida é morrer porque descansamos em paz; 4 estudantes não responderam.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO N- Respostas dos estudantes dos grupos A e B referente à questão 1 (3B)

Questão 1	Resposta esperada	Respostas obtidas do grupo A	Respostas obtidas do grupo B
Preencha o quadro abaixo: Considerando o título, do que trata o texto? Ideias conhecidas antes da leitura Hipótese 1 Hipótese 2 Ideias conhecidas depois da leitura Hipótese 1 Hipótese 2	Ideias conhecidas antes da leitura Ideias conhecidas depois da leitura	Ideias conhecidas antes da leitura Rei; animais (9); Rei dos animais; mudança de tempo (2); Leão (2). Não fez (3) Ideias conhecidas depois da leitura Surra, medo; Rei ignorante; o leão se acha (2); o leão saiu para fazer uma pesquisa; o leão fez uma pesquisa para verificar se era o rei da selva; reino animal inteligente; alto-confiança, liderança, que o leão não era rei; que o leão se achava o melhor, animais inteligentes, dúvida que o leão era o rei; leão; o leão tinha certeza de ser o rei (2); desconfiança (2); o rei era ignorante; o rei leva uma surra.	Ideias conhecidas antes da leitura Animais (5); leão (7); o rei dos animais; poder Não fez (4) Ideias conhecidas depois da leitura Leão; o leão não era o rei (2); o leão é burro; o leão é fraco; o leão fez uma pesquisa; o leão tem certeza de ser o rei (2); desconfiança (2); poder; liderança; animais e seu reino

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO O- Barema de análise das produções textuais

PARÂMETROS	NÍVEL 0	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
1 CONTEÚDO TEMÁTICO ELEMENTOS PRAGMÁTICOS • Tema; • propósito comunicativo; • intertextualidade (relações dialógicas entre textos).	O estudante não consegue perceber o tema e propósito comunicativo e não relaciona com outros exemplares do gênero discursivo.	O estudante reconhece o tema, mas desconhece o propósito comunicativo do gênero.	O estudante consegue perceber o tema e o(s) propósito(s) comunicativo(s) do gênero de acordo com o(s) campo(s) de atividade humana no(s) qual(is) circula(m).	O estudante reconhece o tema, propósito comunicativo e ainda consegue relacionar o exemplar do gênero analisado a outros.
2 CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL ELEMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO • seleção informações; • organização das ideias conforme recursos disponíveis na língua; • progressão textual como resposta ao outro; • unidade de sentido (coerência entre elementos verbais e extraverbais).	O estudante não conhece o gênero discursivo proposto, bem como não articula as informações na compreensão dos enunciados.	O estudante recorre a elementos que caracterizam outros gêneros para a compreensão, destacando informações que se articulam ao longo do texto.	O estudante consegue fazer uma articulação entre os parágrafos, mas ainda demonstra dificuldade em compreender as ideias discutidas em cada um deles, observando a progressão textual.	O estudante consegue compreender o texto, pois conhece as características predominantes. Articula as informações hierarquicamente em um todo de sentido.
3 ESTILO: ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS • marcas linguísticas mais características do gênero; • aspectos gramaticais (concordância, modos e tempos verbais); • pontuação lógica e expressiva.	O estudante desconhece as marcas linguísticas mais frequentes nos exemplares do gênero, não conseguindo organizar suas ideias de modo coeso.	O estudante reconhece as marcas linguísticas mais características do gênero, no entanto organiza as ideias de forma rudimentar com falhas no uso adequado dos modos e tempos verbais.	O estudante reconhece as marcas linguísticas próprias do gênero, relacionando de forma pouco organizada suas ideias com falhas na concordância do(s) sujeito(s) e verbos, indicando problemas na pontuação lógica.	O estudante reconhece as marcas linguísticas adequadas ao gênero e relaciona de forma organizada suas ideias, incluindo pontuação lógica e expressiva.
4 INFERÊNCIA • compreensão do texto; • conhecimento compartilhado; • percepção afetiva e avaliação.	O estudante consegue decodificar as informações, sendo que em suas respostas recorre a cópias literais de segmentos próximos a palavra-chave do texto de forma aleatória ou não.	O estudante extrai informação textual pertinente e recorre a paráfrase mediante procedimentos adequados procedimentos lexicais como nominalização e sinônimas.	O estudante extrai informação textual pertinente e associa com elementos seu conhecimento de mundo (prévio).	O estudante consegue particularizar, avaliar e julgar informações fornecidas pelo texto.

APÊNDICE A- MÓDULO DIDÁTICO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

IDERLÂNIA COSTA SOUZA

**MÓDULO DIDÁTICO PARA A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL**



São Cristóvão - SE
2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
PARA INICIAR.....	5
ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO	8
Oficina: Provérbios populares.....	13
Oficina 1 (A) - Piada	15
Oficina 1 (B) - Piada.....	16
Oficina 2 (A) – Crônica	17
Oficina 2 (B) - Crônica.....	20
Oficina 3 (A) - Fábula	22
Oficina 3 (B) - Fábula.....	25
PALAVRAS FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS	29

Apresentação

Prezado (a) Professor (a),

Salienta-se que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é capacitar o estudante para que seja capaz de empregar a língua de forma adequada as diversas situações de interação social. Diante do exposto, a escola deve criar mecanismos para que os discentes possam utilizar as modalidades oral e escrita da língua de modo significativo nas diferentes esferas de comunicação humana. Nesse contexto, é preciso que o ensino de Língua Portuguesa seja alicerçado no ensino-aprendizagem dos variados gêneros textuais os quais circulam em nossa sociedade, porque amplia a compreensão linguística e discursiva dos estudantes, visto que envolve diversas formas de participação social que eles podem adquirir fazendo uso da linguagem.

Nesse sentido, ressalta-se ainda que o professor precisa estimular o discente a fazer o uso da leitura e da escrita, dentro e fora do ambiente de sala de aula demonstrando através de práticas de leitura e escrita de diversos gêneros com temáticas pertencentes ao contexto sociocultural do aluno que a linguagem não é apenas saber usar aos mecanismos linguísticos, mas, à compreensão do co-texto articulada a todo seu conhecimento de mundo.

Por meio dessas observações, foi desenvolvido uma pesquisa de intervenção, no qual a experiência inicial foi realizada numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental, anos finais, de um colégio estadual, localizado em Muribeca-SE, pois os estudantes dessa turma têm dificuldade em compreender o que leem, ficando muitos vezes apenas no nível da decodificação, ou seja, no nível superficial de leitura.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é contribuir com as práticas docentes que estão direcionadas a construção da habilidade de desenvolver a inferência nos estudantes do ensino fundamental (anos finais). Através de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de inferências por estudantes do 7º ano do ensino fundamental e para isso, foi organizado um Módulo Didático que atenda às necessidades de estudantes de diferentes faixas etárias, pois, a turma foco da pesquisa tem uma realidade idade-série entre 12 a 19 anos.

A pesquisa desenvolvida segue as orientações do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) o qual tem como objetivo a formação de professores do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, desenvolvendo no final da formação um objeto de aprendizagem (material didático) que foi elaborado a partir de um problema detectado pelo

professor-pesquisador nas aulas de Língua Portuguesa para com isso, ser replicado por outros professores com turmas com características similares ou não.

Este Módulo Didático é fruto da aplicação de uma sequência de atividades de trabalho com as inferências socioculturais, pois os fatores sociais e culturais estão envolvidos no processo inferencial que integra a compreensão textual. Dividido em três seções, apresenta-se na introdução, uma fundamentação teórica que explicitam conceitos e reflexões sobre a inferência; em um segundo momento, seguem as ações didáticas, que trazem todas as atividades desenvolvidas no Módulo Didático (*Jogo dos provérbios, inferência em piada, inferência em crônica e inferência em fábula*) e por fim, as palavras finais trazem sobre o trabalho desenvolvido.

Espera-se que este Módulo Didático seja relevante como material de didático para os professores de Língua Portuguesa e demais interessados e que, dessa forma, possa contribuir com a prática docente, promovendo um ensino/aprendizagem dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de fazer inferências.

Um abraço!

Para iniciar...

A apresentação detalhada das atividades desenvolvidas no Módulo Didático visa favorecer a compreensão de alguns aspectos que estão relacionados à inferência sociocultural.

A proposta foi trabalhar o estudo da inferência sociocultural na compreensão leitora por meio do desenvolvimento de um Módulo Didático, organizado em três etapas: problematização inicial; organização do conhecimento e aplicação dos conhecimentos. Cada etapa foi alicerçada em gêneros e temáticas diferentes. A primeira etapa, problematização inicial, traz os provérbios populares; a segunda, organização do conhecimento, aborda os gêneros piada e crônica e por fim, na aplicação dos conhecimentos, a fábula é trabalhada.

É importante destacar que a turma foi dividida em dois grupos. O grupo A que abarca estudantes de 12 a 14 anos e o grupo B composto por discentes de 15 a 19 anos pois, os estudantes têm uma realidade idade-série entre 12 a 19 anos sendo assim, as temáticas dos gêneros trabalhos precisam ser adequadas ao nível sociocognitivo dos discentes. Como referencial teórico-prático, para a construção dos exercícios que compõe o Módulo Didático, optou-se por Colomer e Camps (2002) e Dell'Isola (2001). Os estudos de Colomer e Camps (2002) propõem a elaboração de exercícios que visam promover a compreensão leitora por meio da elaboração de inferências.

Já a autora Dell'Isola (2001) colabora com o suporte teórico relativo à inferência sociocultural e ainda propõe questões de três tipos: as objetivas, inferenciais e avaliativas. Tais questões estão em uma gradação de complexidade. As objetivas possibilitam a extração de informação. As inferenciais solicitam do estudante o acionamento de conhecimentos de mundo (socioculturais) para estabelecer a compreensão de um conhecimento novo. E as avaliativas fazem com que o estudante avalie, julgue e questione as informações do texto.

A inferência

Dell'Isola (2001), em seu livro *Leitura: inferências e contexto sociocultural*, ressalta que no processo de construção de sentido na leitura ocorrem processos inferenciais, revelados como conclusão de um raciocínio, da elaboração de pensamento ou expectativa. Assim, pode-se dizer que as inferências ocorrem na mente do leitor e se desenvolvem durante ou após a leitura, ou seja, o texto estimula a geração de inferências.

Para a geração de inferência, torna-se imprescindível não só o conhecimento intratextual, mas a interação deste com o conhecimento de mundo do leitor (extratextual), e isso permite criar uma rede de possibilidades de significados durante a leitura que preenche os vazios (não ditos) do texto.

Vê-se que a compreensão de texto é complexa também para o professor. Na experiência profissional desta pesquisadora, vivida até o início do Mestrado Profissional em Letras, não houve oportunidade para o aprofundamento de todos os elementos implicados no desenvolvimento de inferências. Isso porque envolve conhecimentos linguísticos, antropológicos e factuais, entre outros, posto que as inferências inter-relacionam esses conhecimentos e muitos outros aspectos.

Como frisado por Marcuschi (2008), a atividade inferencial é complexa e não é um mecanismo natural, por isso devem ser ensinadas estratégias para que os leitores aprendizes, quer dizer, os estudantes, saibam fazer inferências, isto é, articular conhecimentos (linguísticos, sociocognitivos, contextuais) na interação com o texto. Já para Coscarelli (2002, p. 2), “[...] inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto [...]”. Nesse conceito, a autora deixa claro que a compreensão é o resultado da associação das informações concedidas pelo texto com o conhecimento do leitor. Ainda é importante destacar que, para Fernandes (2015), a inferência é um recurso cognitivo importante para o processo de construção de sentido.

Por ser uma atividade tão complexa, a inferência é um componente da compreensão de textos que necessita ser estudada e trabalhada em sala de aula pelos professores, com o objetivo de desenvolver estratégias que ajudem os estudantes a fazer inferências de diferentes tipos. Assim, nesta pesquisa optou-se por um trabalho com as inferências socioculturais, pois os fatores sociais e culturais estão envolvidos no processo inferencial que integra a compreensão textual.

Segundo Dell’Isola (2001), o contexto é importante para a geração de inferências, no entanto, o seu conceito ainda não tem uma definição exata nos estudos linguísticos como também, em pesquisas sobre inferências. Desse modo, a autora expõe cinco tipos de contextos que vêm sendo investigados que são: cultural; situacional; instrumental; verbal; pessoal.

Por contexto cultural entende-se que é formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam na compreensão textual. Com isso, depreende-se que o contexto cultural é um fundamento usual para compreensão. O conhecimento sobre a cultura fornece ao leitor/ouvinte o conhecimento para extrair as inferências que são necessárias para a compreensão do texto.

Sobre o contexto situacional, Dell’Isola (2001) afirma que as ilustrações contidas no texto podem influenciar a leitura, facilitando ou não no desenvolvimento das inferências uma vez que, gera uma interpretação coerente ou fornece dados para tal. O contexto instrumental também é ressaltado pela autora ao afirmar que esse contexto “[...] diz respeito às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo (DELL’ISOLA, 2001, p. 96).

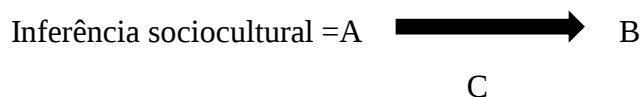
Com relação ao contexto verbal, entende-se que todo o conteúdo linguístico está a serviço da compreensão textual e como tal deve ser internalizado pelo leitor/ouvindo para assim, no

processo mental extrair as informações do texto a partir das combinações de todo conteúdo linguístico.

O último tipo de contexto que foi investigado e relatado por Dell'Isola (2001) é o contexto pessoal, que envolve todos os conhecimentos, atitudes e fatores emocionais do leitor/ouvinte para a compreensão do texto.

A inferência sociocultural, portanto, é aquela no qual uma informação nova é extraída de informação anterior e inserida em um determinado contexto. “A informação nova origina-se do contato com o texto, relacionado à identificação da classe social, às experiências, à formação individual e social e à vivência do leitor. Essa informação produzida retorna ao contexto que lhe deu origem” (DELL' ISOLA, 2001, p. 106). Como pode ser visualizado na figura 1, proposto por Rickheit et al. (1985 *apud* Dell' Isola 2001).

Figura 4- Inferência sociocultural



Fonte: Dell' Isola (2001, p.107).

Na figura 1, A é a informação anterior fornecida pelo texto, B é a informação nova que é inferida pelo leitor e C é um contexto que dá condição para a produção de leitura, configurando, assim, o processo de geração da inferência.

Para Dell'Isola (2001), há processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura que são: decodificação, compreensão, inferenciação, avaliação e retenção na memória. Ao retomar as generalizações, propostas por Clark (1985 *apud* Dell'Isola, 2001, p. 108), Dell'Isola (2001) identifica três níveis de inferência sociocultural:

- 1ª) compreensão do texto e sua interferência na extração de inferências;
- 2ª) inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado;
- 3ª) inferenciação que envolve percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais.

A autora informa que esses três níveis compõem a inferência sociocultural de forma unificada, uma vez que são inerentes ao conhecimento de mundo e estão associados às diferenças de classe social. Assim, não existe uma separação perceptível entre um nível e outro, todos sofrem interferência do contexto sociocultural no processo de leitura desde a compreensão até a avaliação textual, por isso, não se pode precisar quando a inferência ocorre. O que se sabe é a necessidade de verificação da influência do contexto sociocultural no processo da leitura e compreensão.

Organização do Módulo Didático

Na primeira etapa do módulo, problematização inicial, foram promovidas atividades que incitaram os estudantes a perceber a importância social do elemento linguístico: inferência. Para assim, ajudá-los a perceber que a falta da habilidade em fazer inferências gera compreensões equivocadas, por isso foram expostos provérbios em classe para que os estudantes percebam as diversas possibilidades interpretativas e como o choque de compreensões promove o humor, bem como a incompreensão, em muitas situações sociais.

O gênero que foi trabalhado nessa etapa são os provérbios populares. Esse gênero apresenta forte valor cultural, pois uma de suas funções é mostrar a sabedoria popular em relação às indagações e experiências humanas. Nesse sentido, esse gênero oferece a possibilidade de ser empregado em diversas situações da vida, um conselho, crítica a algum comportamento, etc. Assim, esse gênero, que está presente no cotidiano do estudante, pode ser discutido e trabalhado no contexto escolar.

O jogo elaborado pela professora-investigadora, intitulado *Jogo dos provérbios*, tem por objetivo trabalhar o gênero provérbio e suas possibilidades significativas. A intenção do jogo é ser trabalhado como “atividade fim” do estudo do gênero provérbio, explorando a sua linguagem figurada, o que possibilita várias inferências feitas pelos estudantes.

Nessa conjuntura, para que os estudantes notem que a compreensão leitora pode ser comprometida pela não detecção do que está implícito, é preciso promover atividades que os façam passar por situações que instiguem a investigação do valor da inferência na sociedade, pois assim eles podem perceber que não inferir é um problema social que ocasiona o não entendimento dos textos, como também do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Na etapa da organização do conhecimento, foram trabalhados na primeira oficina, exercícios que desenvolveram a habilidade em fazer inferência nos estudantes. Primeiramente, foi visto conceitos fundamentais sobre o gênero piada, sua tipologia, a construção composicional e seu suporte, bem como uma breve discussão sobre inferência. A piada foi escolhida por ser um gênero que está no cotidiano dos estudantes estando vinculado às suas práticas sociais da comunidade escolar. As duas piadas selecionadas são de autores desconhecidos e circulam nos suportes digitais, como Whatsapp, Facebook, como ainda no contexto de sala de aula.

As piadas foram retiradas do *site* Piadas curtas. A primeira, aborda questões familiares encabeçada por Joãozinho, personagem infanto-juvenil típico de várias piadas brasileiras. A segunda, apresenta como personagem uma figura política, não nomeada, em uma praia e a mesma

é questionada sobre suas atribuições profissionais de forma bem descontraída. As temáticas das piadas selecionadas estão presentes na realidade social dos estudantes, sendo pertinentes para serem trabalhadas no Módulo Didático. A piada de Joãozinho é destinada ao grupo A, de faixa etária entre 12 a 14 anos, por abordar questões do nível familiar, incluindo uma figura infanto-juvenil para problematizar questões familiares. A piada do político é indicada ao grupo B, de faixa etária entre 15 a 19 anos, por tratar de uma questão relacionada a uma problemática social e ainda ao contexto político em que o Brasil está vivenciado na atualidade.

O segundo gênero trabalhado foi a crônica. Esse gênero foi escolhido porque são textos curtos, com linguagem simples e que em sua essência aborda questões do cotidiano com reflexões sobre o mesmo. Ao escrever, os cronistas buscam envolver os leitores, fazendo um convite à reflexão sobre situações do cotidiano, assim o estudante pode mergulhar na narrativa e posicionar-se diante das atitudes dos personagens. As características do gênero fazem com este seja imprescindível no trabalho com as inferências socioculturais já que, os estudantes têm que se posicionar, como foi dito anteriormente, ou seja, inferir sobre os acontecimentos narrados.

As duas crônicas escolhidas foram do autor Moacyr Scliar intituladas “Bruxas não existem” e “Cobrança”. A primeira, trabalhada no grupo A, usa a credence popular para tratar de preconceitos e empatia em uma abordagem memorialista criando a imagem dos personagens no decorrer da leitura tendo com isso, a visualidade como sendo importante para instigar a leitura. Sendo um texto breve percebe-se que o autor usa das palavras do cotidiano para caracteriza as cenas e personagens. Assim, o cronista consegue entreter o leitor com intensidade, pois há uma quebra de expectativa no clímax da narração fazendo com que haja uma identificação do leitor com o enredo, pois quem nunca julgou sem conhecer.

A segunda crônica escolhida, destinada ao grupo B, trabalha em um tom humorístico questões relativas ao papel social dos personagens. Pretende-se que ao discutir e analisar a partir de questões motivadoras, os estudantes consigam relacionar os contextos explicitados no texto a sua realidade para com isso, agirem de maneira avaliativa perante o propósito comunicativo do texto. Ao ressaltar o suporte em que foi publicada a crônica (Folha de São Paulo em 24/09/2001), os estudantes podem perceber as nuances do texto, já que é possível relacionar a crise de 2011 ocorrida em Nova York nos Estados Unidos a crise financeira e política que o Brasil enfrenta na atualidade. Para assim, associar se no contexto atual as pessoas comprem em demasia mesmo não recebendo o suficiente para quitar suas dívidas. Pois o dever, nesse caso profissional, deve estar acima do lado pessoal.

“Cobrança” é uma crônica que prima pelo diálogo, tal característica deixa evidente a concisão como foi descrita a narrativa usando palavras exatas em períodos curtos para demonstrar o temperamento do personagem cobrador/marido da devedora. Cria-se também, a partir da

descrição das cenas a imagem dos personagens como ainda do espaço e objetos causando ao leitor uma identificação com a obra e a percepção do tom humorístico para expor a crítica social supracitada. Mesmo a obra caracterizando um contexto específico, não deixa de ser uma temática atual e relevante no que tange à abordagem dos papéis sociais do “homem” em cada ambiente de interação social (familiar, profissional, escolar, dentre outros) sendo assim, um papel social não pressupõe o outro, mas podem entrar em conflito.

Os exercícios que compõem a segunda etapa seguem os modelos propostos por Colomer e Camps (2002) e foram delimitados três tipos. O primeiro é relativo à separação entre informações relevante e não relevante, em que o estudante preenche um quadro com hipóteses a partir do título e as verifica após a leitura do texto. O segundo, refere-se à relação entre as partes do texto (considerando a construção composicional dos gêneros), representada por meio de um diagrama. O terceiro destina-se à relação de causa e consequência, por meio da representação em blocos de informações, que são organizados em diagramas que devem ser preenchidos pelos após a leitura dos materiais.

Além dos exercícios citados anteriormente, foram seguidos os três tipos de perguntas, as de extração de informação, como também as que extrapolam as questões de inferência e adentram na avaliação. Tal tipologia foi baseada nos estudos de Dell’Isola (2001) e são descritas como: perguntas objetivas, de conhecimento extraído pelo texto; perguntas inferenciais, baseadas nos conhecimentos, experiências individuais; perguntas avaliativas, que envolvem avaliação/julgamento de informação fornecida pelo texto.

Para a **última etapa, de aplicação dos conhecimentos**, foi escolhida a fábula para compor essa etapa, porque é um gênero com o qual os estudantes estão familiarizados, visto que é trabalhado nos livros didáticos desde as séries iniciais. No entanto, percebe-se que as atividades relativas a esse gênero, no livro didático utilizado em sala de aula, se restringem a questões de identificação de características das personagens e de análise dos elementos constitutivos do gênero. É preciso enfatizar também o fato de as questões inferenciais, que são importantes para a compreensão leitora, quase não estarem presentes no livro. Para iniciar essa etapa, será retomado o conceito do gênero fábula e sua tipologia, a construção composicional e a contextualização dos autores das fábulas escolhidas.

A fábula é uma composição literária em que os personagens são animais que agem como se fossem seres humanos. No final, sempre há um ensinamento inspirado pela história que é chamado de “moral”. Os textos escolhidos para serem trabalhados são de Millôr Fernandes intitulados “O rei dos animais” e “A morte da tartaruga”, salienta-se que as fábulas de Millôr são consideradas modernas, pois em algumas os personagens que agem são seres humanos e não animais, no entanto, a história termina com uma moral, tal como as fábulas antigas.

A fábula “A morte da tartaruga”, que é destinada ao grupo A, narra o episódio em que uma criança fica consternada com a morte de sua tartaruga de estimação. Mesmo com a sua mãe tentando consolá-lo de várias formas, a criança nomeada de Henriquinho não cessa choro. A situação só é revertida quando o pai do garoto sugere uma solução inusitada. É perceptível que na fábula o autor trabalha com exatidão das palavras fazendo com que o texto seja conciso e objetivo. No decorrer da leitura, o leitor pode visualizar os acontecimentos uma vez que, cria-se imagens ao longo da narrativa assim, em um tom irônico o autor quebra a expectativa do leitor em seu desfecho. Com isso, esse texto coloca em cheque os valores humanos como o egoísmo, por isso esse texto é importante para o trabalho em sala de aula e desse modo pretende-se que o discente consiga identificar-se com o propósito comunicativo da fábula relacionando-a ao seu contexto em um processo inferencial.

Na fábula intitulada “O rei dos animais”, destinada ao grupo B, o autor usa características humanas para dar vida aos personagens que são animais e desse modo, narrar a evolução da “sociedade” animal fazendo uma relação inferencial com a sociedade humana. De maneira concisa o fabulista trabalha ainda a exatidão nas palavras para caracterizar os personagens de modo a tornar o texto essencialmente visual. Espera-se que o estudante perceba que há uma quebra/ruptura na expectativa do enredo, pois o leitor é levado a crer que todos os animais irão “aceitar” o leão como rei, no entanto o elefante rompe isso desafiando/atacando o rei da floresta. E mesmo sendo vencido pelo elefante, a vaidade e o interesse do personagem não o deixou admitir que não é o mais forte para assim, se manter como o rei da floresta. O que demonstra o caráter universal da obra e o quanto ela é inferencial.

Para finalizar essa etapa, a professora-investigadora trabalhou com a reescrita das crônicas e fábulas trabalhadas na etapa anterior e nessa última etapa. Na atividade, os estudantes tiveram que reescrever os desfechos das crônicas e fábulas, seguindo o enredo da história e as sugestões propostas pela professora nas atividades. Em seguida, foram verbalizadas para seus colegas, em classe, seus desfechos construídos, ressalta-se que os estudantes têm a autonomia em fazer inferência. Posteriormente, a professora fez uma comparação com os textos originais para que os estudantes verifiquem se suas inferências são possíveis a partir das pistas textuais propostas anteriormente pelo autor. Essa atividade tem o propósito de mostrar ao estudante que as inferências produzidas por eles em sua escrita estão totalmente relacionadas às suas vivenciadas e aos preceitos socioculturais e por fim, as produções dos estudantes foram postadas no Blog *Novas possibilidades significativas: o trabalho com a leitura em sala de aula* do colégio foco da pesquisa, o CEAB, tal atividade tem por objetivo mostrar a relevância social do ato da leitura e disseminar a produção escrita dos envolvidos.

Organização das atividades do MÓDULO DIDÁTICO

Oficinas	Atividades	Material utilizado	Duração	Objetivos da oficina
Provérbios populares	✓ Discussão sobre inferência; ✓ Aplicação do <i>Jogo dos provérbios</i>.	▪ Tabuleiros para o jogo; ▪ Dados; ▪ Envelopes com os provérbios selecionados.	1 hora/aula	❖ Trabalhar o gênero provérbio e suas possibilidades significativas.
Inferência em piada e Inferência em crônica	✓ Trabalho com atividades de duas piadas as quais não têm título nem autores conhecidos; ✓ Trabalho com atividades alicerçadas em duas crônicas: <i>As bruxas não existem e Cobrança, ambas do autor Moacyr Scliar</i>; ✓ Reescrita dos desfechos das crônicas trabalhadas.	▪ Cópia do exercício.	3 horas/aula	❖ Identificar a evolução dos alunos no uso da inferência; ❖ Reconhecer o desenvolvimento da habilidade de gerar inferências; ❖ Propiciar a produção de texto como recurso para o ensino da compreensão leitora.
Inferência em fábula	✓ Trabalho com atividades embasadas nas fábulas <i>A Morte da tartaruga</i> e <i>O rei dos animais</i> de Millôr Fernandes; ✓ Reescrita dos desfechos das fábulas trabalhadas.	▪ Cópia do exercício.	2 horas/aula	❖ Identificar a evolução dos alunos no uso da inferência; ❖ Reconhecer o desenvolvimento da habilidade de gerar inferências; ❖ Propiciar a produção de texto como recurso para o ensino da compreensão leitora.

oficina: Provérbios populares

JOGO DOS PROVÉRBIOS

APRESENTAÇÃO

Os provérbios apresentam forte valor cultural, pois uma de suas funções é mostrar a sabedoria popular em relação às indagações e experiências humanas. Nesse sentido, esse gênero oferece a possibilidade de ser empregado em diversas situações da vida, um conselho, crítica a algum comportamento etc. Sendo assim, esse gênero, que está presente no cotidiano do aluno, pode ser discutido e trabalhado no contexto escolar.

O “**jogo dos provérbios**” tem por objetivo trabalhar o gênero provérbio e suas possibilidades significativas. A intenção é que possa ser trabalhado pelo professor como “atividade fim” do estudo do gênero provérbio, explorando a sua linguagem figurada, o que possibilita várias inferências feitas pelos estudantes.

ORGANIZAÇÃO

Os alunos poderão jogar em duplas ou em equipes. O professor levará para a sala de aula um tabuleiro e dado. É necessário que ele confeccione um tabuleiro gigante para que os estudantes possam caminhar pela sua superfície. O tabuleiro deve ter 20 “casas” numeradas, algumas em que se permita avançar posições e outras que se façam retroceder. Cada espaço referente às “casas” terá um provérbio para ser completado ou a indicação de avançar ou retroceder uma ou mais casas a partir do lançamento do dado. Quem chegar primeiro ao final e completar adequadamente o último provérbio passará para a próxima etapa do jogo. Assim, acontecerá com os demais jogadores.

A segunda etapa do jogo pode ser realizada pelo aluno que finalizou a fase anterior ou ainda, um ou mais componentes de sua equipe. Estarão dispostos em uma mesa vários envelopes contendo diversos provérbios. O estudante terá que escolher cinco deles e subvertê-los a partir do sentido/ensinamento original, isto é, o aluno terá que reconstruir o provérbio com o sentido oposto. Por exemplo: Para o provérbio “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, construir “Muito melhor ter vários pássaros na mão do que nenhum”. Ressalta-se que em todas as etapas

do jogo o professor com a ajuda dos alunos que não estejam jogando, naquela rodada, deve fazer a mediação do jogo.

REGRAS

Fase 1: Tabuleiro

Os jogadores saem da casa de número 1, iniciando aquele que obtiver a maior pontuação no dado. A cada jogada, o dado é lançado novamente e o aluno percorre a quantidade correspondente, avançando ou retrocedendo, de acordo com os dizeres da “casa” em que estiver. O jogador perde a chance de avançar no jogo se por ventura não souber completar corretamente o provérbio assim, passando a vez a outro jogador. Passa para a próxima fase do jogo quem chegar primeiro à última “casa” respondendo a de pergunta final. Ao final, quem tirar um número que ultrapasse a última “casa”, ao jogar o dado, terá de voltar a quantidade que tirou a mais.

Fase 2: Subversão

Em uma mesa o aluno escolherá cinco envelopes contendo um provérbio para subverter o sentido original, quer dizer, o aluno terá que conhecer o provérbio para, assim, conseguir expor o sentido oposto. Aquele que errar perderá 2 minutos de jogo e somente depois desse tempo poderá prosseguir, descartando o provérbio sorteado e escolhendo outro. Ganha o jogo o aluno ou equipe que conseguir finalizar a segunda fase.

Oficina 1 (A): Piada

O Joãozinho aproxima-se da cama do avô e pede:

😊 — Vovô! Feche os olhos, um pouquinho!

😐 — Mas por quê?

😊 — Porque a mamãe falou que quando o senhor fechar os olhos, nós vamos ficar ricos!

<https://www.piadascurtas.com.br/>



1. Qual o motivo de Joãozinho em pedir para o avô fechar os olhos?

2. Para você, o que significa a expressão “quando você fechar os olhos”?

3. Quais os sentidos possíveis para a expressão “fechar os olhos” dita pela mãe?

4. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
Joãozinho se aproxima da cama.	
	O avô questiona Joãozinho
O garoto fala ao avô o que a mãe disse.	

5. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	Joãozinho		
	Avô		
	Mãe de Joãozinho		

6. A piada causou risos em você? Por quê?

Oficina 1 (B): Piada

Um político está tranquilamente tomando sol na praia, quando uma bela senhora se aproxima:

- Olá, o que o senhor faz por aqui ? ?

O homem, querendo mostrar que políticos também podem ter veia poética, responde com ar conquistador:

- Roubando raios de sol... 😎 😎

A mulher, sorrindo e balançando a cabeça, diz:

- Ah... vocês, políticos, sempre trabalhando... 😏 😏 🙌

<https://www.piadascurtas.com.br/>



1. O que o político estava fazendo na praia?

2. Apresente dois sentidos diferentes para a pergunta da mulher ao político?

3. O narrador descreve que o político respondeu a senhora com um “ar conquistador”. O que isso quer dizer?

4. O que a mulher quis dizer com “vocês, políticos, sempre trabalhando”?

5. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
O político na praia.	
	A mulher, sorrindo e balançando a cabeça.

6. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	Político		
	Senhora		

7. A piada causou risos em você? Por quê?

Oficina 2 (A): Crônica

Bruxas não existem

Por: Moacyr Scliar

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.



1. Preencha o quadro abaixo.

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. Por que o narrador personagem e seus amigos acreditavam em bruxas?

3. Como o narrador e seus amigos incomodavam a “bruxa”?

4. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
Encontraram um bode morto na rua.	
	Enfiou o pé no buraco.
A senhora agachou e examinou a perna	

5. Quem era a personagem Ana Custódio?

6. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	Ana Custódio		
	Narrador personagem		

7. Por que o Ana Custódio ajudou o narrador personagem?

8. No final da crônica o garoto deixou de acreditar em bruxas, por quê?

9. Na sua opinião as atitudes do garoto e seus amigos eram corretas, por quê?

10. Formule desfechos alternativos para a crônica considerando as ideias abaixo:



Se Ana Custódio não ajudasse o garoto quando enfiou o pé no buraco e descarregasse toda sua fúria devido a travessura do menino e sua turma...



Se a turma do garoto o ajudasse quando ele enfiou o pé no buraco...

Oficina 2 (B): Crônica

Cobrança

Por: Moacyr Scliar

★Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida. - Cotidiano, 10.set.2001. *Folha de S.Paulo*

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

- Você não pode fazer isso comigo -protestou ela.
- Claro que posso -replicou ele. - Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.
- Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...
- Já sei - ironizou ele -. Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.
- Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...
- Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

- Você vai se molhar - advertiu ela -. Vai acabar ficando doente.
- Ele riu, amargo:
- E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.
 - Posso lhe dar um guarda-chuva...
 - Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

- Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.
- Sou seu marido - retrucou ele - e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca o meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para o outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

1. Preencha o quadro abaixo:

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. Por que o narrador personagem carregava um cartaz?

3. A mulher afirma que não pagou a dívida por causa da crise. De que crise ela está falando? Você acha que o nosso país está em crise também?

4. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
Ela abriu a janela.	
	Não era possível ler o cartaz.

5. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	O Cobrador		
	A Mulher		

6. Por que o cobrador estava tão irritado com a mulher?

7. No final da crônica o homem afirmou que era cobrador profissional e sua mulher era uma devedora. Na sua opinião o homem agiu corretamente em cobrar a sua esposa, por quê?

8. Formule desfechos alternativos para a crônica considerando as ideias abaixo:



Se o cobrador não agisse de maneira profissional e não cobrasse a sua mulher...



Se o cobrador não utilizasse o cartaz para fazer a cobrança...



Oficina 3 (A): Fábula

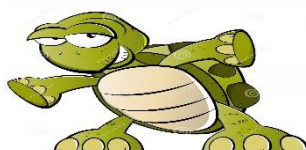
A MORTE DA TARTARUGA

Por: Millôr Fernandes

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda seu pai.” Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu, por fim, uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: “Está aí assim há duas horas, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo, mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs: “Olha, Henriquinho, se a tartaruga está morta, não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e venha cá com o papai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto ao tanque e seguiu o pai pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garotinho no colo e disse: “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava bastante dela. Porém nós vamos fazer para ela um grande funeral” (empregou a palavra difícil de propósito). O menininho parou imediatamente de chorar e perguntou: “Que é um funeral?” O pai explicou que era um enterro: “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante velas, bombons e doces, e voltamos para casa. Depois, botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha, rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o “Happy-Birth-Day-To-You” pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu... Isso é que é um funeral! Vamos fazer isso?” O garotinho estava com outra cara: “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela.” Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal: “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu para o quintal e constatou que era verdade, a tartaruga estava andando de novo, normalmente, e o pai disse: “Que bom, heim? Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral.” “Vamos sim, papai” – disse o menino ansioso pegando uma pedra bem grande – “Eu mato ela”.

MORAL: O importante não é a morte, e sim o que ela nos tira.



1. Preencha o quadro abaixo:

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. A Mãe ficou aborrecida com o choro do menino, qual o motivo?

3. Explique o sentido da expressão destacada em negrito, utilizada pelo narrador neste trecho: “ ‘Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro e veio, **estremunhado**, ver de que se tratava’ ”.

4. Ao conversar com o filho, o pai usa a palavra “funeral”, e o narrador avisa que ele empregou de propósito uma palavra difícil. Qual a intenção do pai em usar uma palavra desconhecida pelo filho?

5. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
	O menininho foi ao quintal e voltou chorando.
	O garoto disse a mãe que queria aquela tartaruga viva.
O pai propôs em fazer um funeral para a tartaruga.	
A tartaruga estava viva e andando novamente.	

6. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	Mãe		
	Menino		
	Pai		

7. O funeral que o pai pretendia organizar era parecido com que tipo de evento?

8. No final da fábula, o Menino pega uma pedra e diz que mata a tartaruga. Qual o motivo de o garoto querer a tartaruga morta?

9. No final da fábula tem a moral. Você concorda que “**o importante não é a morte, e sim o que ela nos tira**”. Por quê?

10. Crie uma outra moral para a mesma fábula.

11. Formule desfechos alternativos para a fábula considerando as ideias abaixo:



Se a pai do menino não acordasse com o choro...



Se o pai propusesse fazer um funeral tradicional...

Oficina 3 (B): Fábula

O REI DOS ANIMAIS

Por: Millôr Fernandes

Saiu o leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Assim o Leão encontrou o Macaco e perguntou: "Hei, você aí, macaco - quem é o rei dos animais?" O Macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: "Claro que é você, Leão, claro que é você!"

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao papagaio: "Currupaco, papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?" E como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o papagaio: "Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?". Cheio de si, prosseguiu o Leão pela floresta em busca de novas afirmações de sua personalidade.

Encontrou a coruja e perguntou: "Coruja, não sou eu o maioral da mata?" "Sim, és tu", disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o tigre. "Tigre, - disse em voz de estentor -eu sou o rei da floresta. Certo?" O tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: "Sim". E rugiu ainda mais mal humorado e já arrependido, quando o leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?" O elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".

M O R A L: CADA UM TIRA DOS ACONTECIMENTOS A CONCLUSÃO QUE BEM ENTENDE.



1. Preencha o quadro abaixo:

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. Mesmo o leão não tendo dúvida de sua realeza, qual o motivo da pesquisa?

3. Por que os personagens macacos, papagaio, coruja e tigre concordaram que o leão ainda é o rei da Selva?

4. Explique o sentido da expressão destacada em negrito, utilizada pelo narrador: “ ‘Coruja, não sou eu o maioral da mata?’ ‘Sim, és tu’, disse a coruja. **Mas disse de sábia, não de crente.** E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça”.

5. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
O leão encontrou o macaco.	
	O papagaio afirmou: - Não é o Leão?
Andando o leão encontra o tigre.	
	O leão leva uma surra.

6. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	Leão		
	Papagaio		
	Tigre		
	Elefante		

7. Por que o Elefante agiu de modo violento contra o Leão?

8. No final da fábula o Leão apanha do Elefante. Você acha que o Leão mudou de atitude depois da surra, por quê?

09. No final da fábula tem a moral. Você concorda que cada um retira dos acontecimentos a conclusão que bem entende, por quê?

10. Crie uma outra moral para a mesma fábula.

11. Formule desfechos alternativos para a fábula considerando as ideias abaixo:



Se todos os animais afirmassem que não consideravam o Leão como Rei da Selva...



Se o Elefante, assim como os outros animais, concordasse que o Leão é o Rei...

Palavras finais

O Módulo Didático apresentado foi desenvolvido para oferecer mais um recurso didático aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a fim de contribuir com a prática docente no que se refere ao ensino da prática de leitura, especificamente, a inferência.

Salienta-se que como indicação de material os trabalhos de Colomer e Camps (2002), que apresentam estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora e propõem exercícios que possam promover essa compreensão; Dell’Isola (2001), que orienta o entendimento das inferências socioculturais e ainda propõe uma tipologia de questões para serem elaboradas e o documento interno do PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, *campus São Cristóvão, Produção de conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras – Como elaborar cadernos pedagógicos e módulos didáticos?*, organizado por Azevedo (2018).

Destaca-se também, que professor deve criar estratégias para a leitura dos contos e análise dos pontos que subsidiam o desenvolvimento de leitores proficientes e da formação da competência literária. Espera-se que esse trabalho possa servir de apoio a muitos professores que buscam o auxílio didático de pesquisas como forma de incremento de suas aulas, e ao mesmo tempo, que este Módulo Didático desperte a inspiração de outros professores para a necessidade de investigar as dificuldades do discentes em sala de aula e também, trabalhar a partir delas desenvolvendo estratégias que tentem minimizar as dificuldades encontradas.

A autora.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Produção de conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras** – Como elaborar cadernos pedagógicos e módulos didáticos? 2018 (documento interno).

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

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

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

FERNANDES, Vilma Luíza Ruas. **Pausa protocolada na leitura: o ensinando a fazer inferências**. 2015. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.

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