UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANSELMO DA SILVA VIEIRA

DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NO ESTABELECIMENTO DE INFERÊNCIAS EM ATIVIDADES DE LEITURA

Rio de Janeiro

2016

Anselmo da Silva Vieira

DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NO ESTABELECIMENTO DE INFERÊNCIAS EM ATIVIDADES DE LEITURA

Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.ª Doutora Adriana Leitão Martins

Rio de Janeiro
Outubro de 2016

VIEIRA, Anselmo da Silva.
V657d Desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferência em atividades de leitura / Anselmo da Silva Vieira. – 2016.

158 f.: il.

Orientadora: Adriana Leitão Martins

Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2016.

1. Leitura. 2. Inferência. 3. Desenvolvimento metacognitivo. 4. Livro didático. I. Martins, Adriana Leitão, (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação e Pesquisa do PROFLETRAS. III. Título.

Anselmo da Silva Vieira

DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NO ESTABELECIMENTO DE INFERÊNCIAS EM ATIVIDADES DE LEITURA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovado em: 20/10/2016

_____
Prof.ª Doutora Adriana Leitão Martins – UFRJ, Presidente

_____
Prof.ª Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ, Membro interno

_____
Prof.ª Doutora Maria do Rosário Silva Roxo – UFRRJ, Membro externo

_____
Prof.ª Doutora Valquíria Claudete Machado Borba – UNEB, Membro externo

_____
Prof.ª Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt – UFRJ, Suplente interno

_____
Diogo Oliveira Ramires Pinheiro – UFRJ, Suplente externo

AGRADECIMENTOS

Algumas coisas na vida são frutos do acaso; outras, de uma busca por algo. A mesclagem dessas duas, acredito, resulta no destino que, por ora, é decido por alguém que exerce um poder soberano sobre nós: Deus.

Ancorado nessa crença, só poderia agradecer a essa comunhão de fatores que, dentre vários caminhos possíveis, me reservou este.

Não posso falar pela experiência dos que já passaram, pela descoberta dos que estão passando ou pelo desejo daqueles que almejam. Porém, posso falar da grande vitória que representa pra mim, escrever, em forma de agradecimento, por estar concluindo, com muito sacrifício, porém sem menos prazer, este curso de mestrado.

Quando eu falo em muito sacrifício, não quero superdimensionar nem tão pouco diminuir o próprio caminho do curso de mestrado. Quero me referir aos percalços e naturalidade da vida que exigiram um pouco mais de mim em vários momentos ao longo desses quase dois anos, sobretudo o de saber aceitar a perda.

Não quero falar em perda de tempo, porque esse perdemos de um lado, mas ganhamos do outro, mormente quando se acumula conhecimentos. Não quero falar em perda de noite de sono ou de hora de lazer, porque o prazer pela busca do desconhecido, através das leituras, aulas e produções textuais, acaba compensando essa suposta perda. Quero falar das perdas irreparáveis na vida. Refiro-me, neste momento, a pessoas especiais que não mais estão presentes, fisicamente, na minha vida, porém estão eternizadas na minha memória. O mais difícil foi equilibrar o rompimento do laço de presença física com a ausência no momento em que, justamente, eu iniciara este curso de mestrado. Foi duro acreditar, aceitar e buscar forças pra prosseguir sem as presenças da minha sogra e da minha mãe, que se despediram fisicamente deste mundo terreno em 30 de novembro de 2014 e 30 de dezembro de 2014, respectivamente. A elas, agradeço o quanto foram importantes e determinantes para várias vitórias na minha vida.

Como o processo de vida é contínuo, alguns se despedem e outros chegam a nossas vidas. Refiro-me, neste momento, a meus filhos que, ainda bebês, perderam as duas avós e, naturalmente, exigiram mais de mim e da minha esposa no cuidado com eles. Essa exigência

de atenção, carinho e proteção foi suficiente para me nutrir de forças e acreditar que, depois das dificuldades e/ou derrotas, viriam as vitórias.

Nutrido dessa força e com ajuda de familiares e amigos, que colaboram direta ou indiretamente para esta pesquisa, sobretudo em saber lidar com minha ausência em alguns momentos, foi possível caminhar com segurança e perseverança até a conclusão deste curso que, certamente, representa uma grande vitória em minha vida.

Agora, dedico este parágrafo à minha esposa Camila, que não só me ajudou ao longo deste mestrado, mas também ao longo dos 23 anos da nossa união.

Agradeço ao corpo docente da UFRJ pelos saberes compartilhados com a turma 2 do PROFLETRAS ao longo deste curso de mestrado. Destaco o carinho e a dedicação constantes a essa turma da Professora Maria Cecília Mollica, que, com muita competência, coordena o curso de mestrado.

Ainda com relação ao corpo docente, agradeço à minha orientadora Adriana Leitão Martins e à professora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt, as quais, em trabalho conjunto, realizado com alto grau de competência e carinho, me conduziram à conclusão deste curso.

Agradeço aos colegas da turma 2 PROFLETRAS pelo espírito de franca camaradagem vivenciado ao longo do curso. Certamente, sem a troca de experiências, sem o foco constante de ajuda mútua, sem o espírito alegre e vencedor desta turma, a caminhada seria bem mais árdua. Agredeço, em especial, às colegas Débora Klayn e Andreza Bandeira que também pesquisaram na área das ciências cognitivas e muito contribuíram com sugestões para este estudo.

Agradeço aos colegas de trabalho da rede municipal de Belford Roxo, que contribuíram com troca de experiências e sugestões para esta pesquisa. Agradeço, em especial, ao professor Carlos Martinez, que, gentilmente, me cedeu os tempos de aula da turma 191 para aplicação da pesquisa.

Agradeço aos meus alunos pelos aprendizados compartilhados no ambiente escolar. Sem esse ganho diário na carreira de docência, dificilmente teria forças para levá-la à diante.

Agradeço à Capes pelo apoio financeiro que muito facilitou minha vida logística na permanência e na conclusão deste curso.

RESUMO

VIEIRA, Anselmo da Silva. **Desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferências em atividades de leitura**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta pesquisa tem como objetivo mais geral contribuir para um ensino de língua voltado para o desenvolvimento metacognitivo na leitura de textos. Para tanto, com base nos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, sobretudo em Gerhardt (2016) e Applegate *et al* (2002), traçamos três objetivos mais específicos para este estudo. O primeiro deles consiste numa análise de um conjunto de atividades de leitura em um livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental a fim de verificar o nível de leitura avaliado pelas atividades de compreensão leitora que se encontram nele, mormente se contempla ou não o processo inferencial. O segundo, em elaborar uma unidade didática, ancorada em estratégias metacognitivas, como proposta alternativa de exercícios, para ser aplicada a alunos do nono ano com vistas a contribuir para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos por meio de atividades compostas por comandos específicos de identificação, comparação, correção e construção de inferências na leitura de um texto. O terceiro, por fim, em analisar quantitativa e qualitativamente os dados colhidos por ocasião da aplicação da unidade didática a fim de reforçar a potencialidade leitora dos alunos. Como metodologia, aplicamos esta unidade didática a 33 alunos participantes de duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Belford Roxo no estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram que cerca de 60% dos alunos não só realizaram inferências que exigiam uma conclusão lógica como resposta como também justificaram de forma segura e consciente o caminho percorrido para o estabelecimento dessas inferências, o que demonstra o desenvolvimento metacognitivo da habilidade inferencial em atividade de compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura. Inferência. Desenvolvimento metacognitivo. Livro didático.

ABSTRACT

VIEIRA, Anselmo da Silva. **Desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferências em atividades de leitura**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This research has the general objective of contributing to a language teaching concerning the metacognitive development in reading texts. Therefore, based on the theoretical assumptions that guided this research, especially in Gerhardt (2016) and Applegate et al (2002), we drew three more specific objectives for this study. The first is an analysis of a set of reading activities in a Portuguese Primary Education teaching book to check the reading level assessed by the reading comprehension activities that are in it, especially whether or not it contemplates the inferential process. The second objective is to draw up a teaching unit, anchored in metacognitive strategies such as alternative exercises proposed to be applied to students of the ninth year in order to contribute to the metacognitive development of them through activities that consist of specific commands of identification, comparison, repair and construction of inferences in reading a text. The third, finally, is to analyze quantitatively and qualitatively the data collected during the application of the teaching unit in order to reinforce the students' reader capability. As the methodology adopted, we applied this teaching unit to 33 students of two classes of the ninth year of elementary school in the municipal of Belford Roxo in the state of Rio de Janeiro. The results indicated that about 60% of students not only made inferences that required a logical conclusion as response as well as justified safely and conscientiously the path to the establishment of these inferences, which shows the metacognitive development of inferential ability in activities of reading comprehension.

Keywords: Reading. Inference. Metacognitive development. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento de aproveitamento das respostas e justificativas da questão 4..... 93
Quadro 2 - Detalhamento de aproveitamento das respostas e justificativas da questão 5..... 101
Quadro 3 - Detalhamento de aproveitamento das respostas e justificativas da questão 6..... 109
Quadro 4 - Resultado dos índices das questões 4, 5 e 6 quanto aos dois comandos..... 117
Quadro 5 - Detalhamento de aproveitamento das respostas da questão 7..... 118
Quadro 6 - Detalhamento de aproveitamento das respostas da questão 8..... 123
Quadro 7 - Detalhamento de aproveitamento das respostas da questão 9..... 127
Quadro 8 - Resultado consolidado dos índices das questões 7, 8 e 9..... 130
Quadro 9 - Resultado quanto ao aproveitamento obtido em toda a unidade didática 138
Quadro 10 - Resultado quanto ao aproveitamento por grupo de questões..... 138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 4. 97
Gráfico 2 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas corretas da questão 4..... 98
Gráfico 3 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas incorretas da questão 4..... 99
Gráfico 4 - Resultado das justificativas inferenciais e não inferenciais da questão 4..... 100
Gráfico 5 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 5. 105
Gráfico 6 - Resultado das justificativas apresentadas nas questões corretas da questão 5. 106
Gráfico 7 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas incorretas da questão 5..... 107
Gráfico 8 - Resultado das justificativas inferenciais e não inferenciais da questão 5..... 108
Gráfico 9 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 6. 113
Gráfico 10 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas corretas da questão 6..... 114
Gráfico 11 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas incorretas da questão 6..... 115
Gráfico 12 - Resultado das justificativas inferenciais e não inferenciais da questão 6..... 116
Gráfico 13 - Resultado das respostas que atenderam ao comando de correção da questão 7. 121
Gráfico 14 - Resultado das construções apresentados na questão 7. 122
Gráfico 15 - Resultado das respostas que atenderam ao comando da questão 8. 125
Gráfico 16 - Resultado das construções apresentadas na questão 8. 126
Gráfico 17 - Resultado das respostas que atenderam ao comando da questão 9. 129
Gráfico 18 - Resultado das construções apresentadas na questão 9. 130
Gráfico 19 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 10. 135
Gráfico 20 - Resultado das Justificativas/construções - respostas corretas da questão 10 136
Gráfico 21 - Resultado das Justificativas/construções - respostas incorretas da questão 10. 137

Sumário

1 APRESENTAÇÃO 11

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16

2.1 Aprendizado em leitura 16

2.2 Níveis de leitura segundo Applegate *et al* (2002) 22

2.3 O nível 3 de leitura (alto nível inferencial) 24

2.4 O papel do conhecimento prévio em leitura e a sua validação no espaço escolar 25

2.5 A inferência na leitura escolar 30

2.6 A metacognição em atividades didáticas de leitura 34

2.7 O desenvolvimento metalinguístico em leitura 39

3 METODOLOGIA 43

3.1 Os participantes e o local da pesquisa 43

3.2 Procedimentos quanto à análise da atividade de compreensão leitora do livro didático ... 46

3.3 Procedimentos adotados na elaboração e composição da proposta alternativa de atividade 47

3.4 Procedimentos adotados na aplicação da proposta alternativa de unidade 52

3.5 Procedimentos adotados para a análise dos resultados obtidos na aplicação das questões N3 da unidade didática 54

4 RESULTADOS E ANÁLISES 57

4.1 Análise do capítulo de livro didático 58

4.2 Proposta alternativa de exercícios em leitura 71

4.3 Relatos da aplicação da proposta alternativa de exercícios 88

4.4 Análise dos resultados obtidos na aplicação das questões N3 da unidade didática 92

4.5 Unidade didática: uma visão do pesquisador e dos pesquisados 139

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 144

REFERÊNCIAS 148

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS 151

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA 152

ANEXO A – ATIVIDADES DE LEITURA DE LIVRO DIDÁTICO ANALISADAS 153

1 APRESENTAÇÃO

Este estudo tem como foco contribuir para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos, especificamente os do nono ano do Ensino Fundamental, público ao qual se destina esta pesquisa, em atividades de compreensão leitora. Para tanto, desenvolvemos uma unidade didática, baseada nos estudos das ciências cognitivas, através de ações que envolvem os comandos de comparação, identificação, correção e construção no trato com inferências diante de atividades de leitura em sala de aula. O relato, a coleta de dados e o resultado obtido pela aplicação dessa unidade didática serão explicitados neste trabalho com vistas a possibilitar a continuidade de melhoria no ensino de leitura no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que são referências para a elaboração dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental e Médio nas escolas do Brasil, se pautaram pelo eixo no texto como objeto de estudo em Língua Portuguesa. No entanto, devido ao pouco investimento na área de educação e, como consequência, aos poucos recursos didáticos empregados nas salas de aula, sobretudo, nas escolas públicas do território nacional, o livro didático (doravante LD) assume papel de grande relevância no cenário da educação.

A relevância do uso do LD, em larga escala, em sala de aula se justifica por ele ser, na maioria dos casos, a principal e, às vezes, única fonte de acesso a textos pelos alunos dentro e também, em alguns casos, fora da escola. Por ser o principal parâmetro para o professor e, principalmente, para os aprendizes, o LD precisa dispor de bons conteúdos para subsidiar o processo de ensino nas escolas. No entanto, no que diz respeito especificamente às questões de compreensão leitora disponíveis nos LD de Língua Portuguesa, objeto de estudo desta pesquisa, o que se tem observado é que essas questões não têm levado à promoção de autonomia na leitura pelos alunos.

Em razão do exposto, surge o problema que motivou o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme mencionado no parágrafo anterior, espera-se que o LD condense, na maioria dos casos, todo o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, cujo foco passou a ser o texto, para desenvolver habilidades de ler, escrever, escutar e falar. Porém, o ensino dessas habilidades, em específico a de leitura, objeto deste trabalho, se dá de forma equivocada e/ou limitada.

Segundo pesquisa realizada por Marcuschi (2008), entre os anos de 1996 e 1999, com base nas questões de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa da época, foi constatado que "os exercícios, em sua maioria, não passavam de uma descomprometida 'atividade de copiação' e, na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia" (MARCUSCHI, 2008, p.266). Em pesquisas recentes sobre o ensino de leitura, como a de Vargas (2012), foi verificado que não houve mudança no panorama das questões de compreensão leitora. Segundo esse pesquisador, a maioria dos exercícios de interpretação textual exige dos alunos somente a leitura do que está explícito ou facilmente inferível no próprio texto. De acordo com esses dados, podemos observar que existe uma falha metodológica grave nas atividades de leitura dos livros didáticos, já que questões que exigem dos aprendizes a simples reprodução de informações localizadas no texto não favorecem a construção de significados durante a execução delas. Essa falha pode provocar nos aprendizes um juízo equivocado sobre o que é ler e, ainda, sobre quais são as suas reais capacidades enquanto leitores (GERHARDT *ET AL*, 2015). O resultado mais grave dessa falha é a exclusão dos alunos como seres ativos no processo de leitura, já que esse tipo de questão do LD não lhes permite articular seu conhecimento de mundo às informações do texto, estabelecendo inferências.

Como alternativa para o problema exposto neste trabalho, defendemos a inclusão de questões que requeiram inferências por parte dos alunos nas atividades de leitura. Por inferência, entendemos que "é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto" (RICKHEIT, SCHNOTZ e STRONHNER, 1985, p.8, apud MARCUSCHI, 2008). Questões desse tipo são classificadas por Applegate *et al* (2002) como de "alto nível inferencial", o qual será referido neste estudo (na seção 1.3.) como "nível 3 de leitura", e exigem dos aprendizes uma inferência na qual a integração do conhecimento prévio a elementos textuais leve-os a chegar a conclusões lógicas como resposta.

Defendemos neste estudo a inclusão de questões desse tipo em atividades de leitura por acreditarmos que, com exercícios que promovam o desenvolvimento dos alunos no monitoramento dessa articulação, os aprendizes serão incluídos no processo de ensino, já que poderão fazer uso de interferências agentivas no ato de leitura, o que não é possível apenas com as questões de localização de informações no texto, amplamente incluídas nos livros didáticos.

Porém, só a inclusão de questões de nível 3 de leitura nos livros didáticos não é suficiente para considerarmos que estamos, efetivamente, melhorando ou possibilitando o aprendizado em leitura. É preciso ainda desenvolver estratégias para que os aprendizes tenham consciência do seu estabelecimento de inferências para chegar a conclusões lógicas em relação ao texto e, com isso, se tornarem autônomos no processo de leitura. O ganho disso, por exemplo, é permitir aos discentes monitorarem seu processo de conceber uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto. Caso os alunos não logrem êxito nessa solução, é preciso que eles identifiquem as falhas para, a curto prazo, com auxílio do professor e/ou de outras fontes e, a longo prazo, por conta própria, procurarem outras estratégias de resolução. Acreditamos tornar isso possível se nos ancorarmos em estudos metacognitivos para o desenvolvimento deste trabalho.

Portanto, para a realização desta pesquisa, buscamos aporte teórico nos estudos de metacognição e leitura, sobretudo nos trabalhos realizados por Gerhardt (2006 e 2016); na pesquisa de Applegate *et al* (2002), da qual foi extraído o conceito de níveis de leitura, dentre eles o de alto nível inferencial (referido aqui como "nível 3 de leitura"); e na pesquisa de autores como Kleiman (1989, 2001 e 2013) e Fulgêncio e Liberato (1996 e 2001). Defendemos os estudos em metacognição, definida aqui como "aptidão humana de pensar sobre o seu próprio pensar" (GERHARDT, 2016, p.26), porque eles asseveram que "qualquer pessoa, ao cumprir uma tarefa, não apenas age cognitivamente, mas também traça, em sua mente, um plano de conhecimento das estratégias que emprega para chegar à solução pretendida e pode relacionar essas ações a necessidades futuras" (GERHARDT *ET AL,* 2015, p.188).

Esta pesquisa tem como objetivo mais geral contribuir para um ensino de língua voltado para o desenvolvimento metacognitivo na leitura de textos, por meio do trabalho com níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002), com possibilidade de equilibrar as partes envolvidas no processo de aprendizagem, de modo que, ao professor e/ou às atividades de leitura do LD, seja conferida a possibilidade de cumprir seu papel de mediador e, aos alunos, a oportunidade de se tornarem agentes e conscientes no processo de leitura.

Para tanto, o primeiro objetivo mais específico deste estudo é analisar uma atividade de leitura proposta por um LD de Língua Portuguesa de nono ano do Ensino Fundamental, sobretudo se as questões de compreensão leitora dele contemplam ou não o nível 3 de leitura. Esse objetivo possibilitará a averiguação e comprovação ou não dos dados levantados na

pesquisa de Vargas (2012), que analisou três livros didáticos de 9º ano do Ensino Fundamental e constatou que a maioria das questões de compreensão leitora dos livros didáticos de Língua Portuguesa da época se limitava à identificação de informações explícitas no texto ou de conteúdos facilmente inferíveis no próprio texto, conforme já mencionado no terceiro parágrafo desta introdução.

O segundo objetivo mais específico é elaborar uma unidade didática que promova o desenvolvimento metacognitivo dos alunos no que tange ao estabelecimento de inferências em leitura com questões de compreensão leitora, pautadas nos níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002), com ênfase nas questões de nível 3 de leitura, e implementá-las em sala de aula. A elaboração dessa unidade didática pretende colaborar para o desenvolvimento da qualidade de leitura dentro e fora da escola, em sentido amplo, e para a melhoria na qualidade das aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, em sentido restrito.

Por meio da aplicação da unidade didática, elaborada por este professor-pesquisador, em sala de aula e, ainda, da análise dos resultados dos alunos especialmente nas questões de nível 3 de leitura, o terceiro objetivo mais específico desta pesquisa é demonstrar a proficiência de aprendizes do nono ano do Ensino Fundamental ao lidar com inferências na leitura, sobretudo com aquelas exigidas pelo nível 3 de leitura. A escolha de alunos desse segmento se justifica pela suposta maturidade adquirida ao longo do curso de Ensino Fundamental. Por essa maturidade e pela bagagem que eles adquiriram nesses anos de estudo, acreditamos que eles sejam capazes de monitorar seus estabelecimentos de inferências durante a leitura quando orientados por uma unidade didática que promova seu desenvolvimento metacognitivo.

A seguir, detalharemos os pressupostos deste trabalho de acordo com cada objetivo específico delimitado para este estudo. Para o primeiro objetivo, a premissa é que a atividade de leitura do livro didático a ser analisado apresenta o mesmo panorama constatado na pesquisa de Vargas (2012). Em outras palavras, acreditamos que a atividade de leitura do livro didático a ser analisado se constitua, majoritariamente, de questões restritas às informações explícitas no texto. Para o segundo objetivo, a premissa é que, ancorados nos pressupostos teóricos das ciências cognitivas, é possível desenvolver uma metodologia de ensino que promova o monitoramento das inferências, feitas pelos alunos-leitores, que levam a conclusões lógicas na leitura, de modo que essas atividades contribuam para a sistematização do ensino em ações de leitura. Para o terceiro objetivo, a premissa é que os

alunos apresentam um bom desempenho na realização de atividades de nível 3 de leitura quando essas atividades são desenvolvidas dentro de uma unidade didática voltada para a contribuição do desenvolvimento metacognitivo dos aprendizes no estabelecimento de inferências em leitura.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta as bases teóricas que o fundamentam. O segundo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa. O terceiro apresenta uma atividade de leitura presente em um livro didático e a crítica a essa atividade e, ainda, apresenta a análise e os resultados obtidos pela aplicação da unidade didática desenvolvida por este professor-pesquisador para esta pesquisa. Por fim, o quarto capítulo apresenta as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos suporte teórico para fundamentá-lo em estudos voltados para o aprendizado em leitura, principalmente, na pesquisa de Applegate *et al* (2002) e Gerhardt *et al* (2015) e (2016). Porém, nesta última, com as adaptações necessárias para o ensino de leitura, haja vista que o desenvolvimento dessa obra se volta para o ensino de gramática.

Na seção 2.1 deste capítulo, apresentaremos conceitos de leitura e métodos utilizados para aprendizagem de ensino de leitura em sala de aula. Na seção 2.2, apresentaremos os níveis de leituras propostos por Applegate *el al* (2002). Na seção 2.3, apresentaremos com mais propriedade o alto nível inferencial, referido neste estudo como "nível 3 de leitura", que é foco desta pesquisa. Na seção 2.4, apresentaremos o papel do conhecimento prévio em leitura. Na seção 2.5, apresentaremos conceitos de inferências abordados na literatura de ensino de leitura. Na seção 2.6, abordaremos a metacognição em atividades de leitura. Por fim, na seção 2.7, abordaremos o desenvolvimento metalinguístico em leitura.

2.1 Aprendizado em leitura

Estudos sobre o ensino de leitura revelam que os livros didáticos, bem como o emprego deles em sala de aula, não possibilitam diferenciar os níveis de leitura que podem ocorrer no ato de compreensão leitora, além de enfatizarem um nível de leitura que se restringe à detecção de informações na superficialidade do texto. O provável desdobramento desse equívoco é os alunos assimilarem que não precisam participar ativamente do processo de leitura. (APPLEGATE *et al*, 2002; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, GERHARDT, 2006; 2009; 2010; GERHARDT e VARGAS, 2010; KATO, 2007 [1985]; KLEIMAN, 1989; VARGAS 2012). Isso compromete de forma significativa o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, já que, como os aprendizes não são inseridos nesse processo, o ensino tende a não fazer sentido para eles.

Diante disso, dentro do ambiente escolar, embora haja uma seleção de bons textos para composição do livro didático, isto é, textos autênticos e contextualizados com a realidade dos aprendizes, conforme recomendam os PCN, não se consegue elaborar, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes para o aprendizado de

compreensão leitora (FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996; KATO, 2007 [1985]; KLEIMAN, 2010 [1989]; GERHARDT, 2006, GERHARDT, ALBUQUERQUE e SILVA, 2009; GERHARDT e VARGAS, 2010; VARGAS, 2012). Ou seja, de posse da afirmação acima, podemos dizer que não basta ter bons textos para serem disponibilizados para os alunos. É preciso elaborar, a partir desses textos, atividades organizadas que possibilitem um processo construtivo dos aprendizes na interação com esses textos.

Embora tenhamos observado que, com a criação dos PCN, o ensino de leitura ganhou destaque nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil, pouco se conseguiu, até o momento, tirar proveito dessa ênfase nas atividades de compreensão leitora desenvolvidas em sala de aula. Isso porque, na maior parte dos casos, o texto é abordado como algo pronto/acabado a ser meramente decodificado pelos alunos. Quanto ao uso do texto, os documentos oficiais orientam que

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. (BRASIL, 1997, p.29)

Quanto a esse uso do texto, após mais de uma década da vigência dos PCN, o que se pode notar, em termos de resultado prático, é a comprovação da insatisfação em termos de desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos, que pode ser evidenciado através dos indicadores nacionais oficiais de letramento (GERHARDT, 2010). Observa-se que não houve, em se tratando de ensino de leitura de língua materna, muita evolução no trato do texto em sala de aula. A mudança do foco do ensino de gramática, adotado nas décadas de 60 e 70, para o ensino do texto, a partir da década de 90, apenas mudou, na maioria das vezes, a abordagem dos conteúdos. A presença do texto se justifica, em questões de ensino de Língua Portuguesa, para servir como espécie de mostruário e/ou repositório para retiradas de fenômenos gramaticais abordados nos exercícios que solicitam aos alunos, por exemplo, que destaquem os adjetivos de um texto. Nesse caso, embora o texto esteja bastante presente em sala de aula, seu uso serve basicamente como pretexto para a manutenção das questões de gramática. O curioso é que os próprios documentos oficiais foram criados para melhorar a qualidade do ensino e, possivelmente, para combater algumas críticas a práticas de ensino, sobretudo as cultivadas na década de 80, que foram expressamente elencadas nos próprios PCN. Dentre elas, especificamente, em Língua Portuguesa, destacamos "o uso do texto [...] como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; e o ensino descontextualizado da metalinguagem,

normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas." (BRASIL, 1998, p. 18).

Quando, porém, as questões abordadas nos livros didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa exigem o uso de habilidades de compreensão leitora e rompem, desse modo, com uso do texto como repositório de palavras, o que se vê é a superficialidade e/ou falta de comando claro e que leve ao desenvolvimento metalinguístico dos alunos nas questões de compreensão textual dos LD (APPLEGATE *ET AL*, 2002; GERHARDT, 2006, GERHARDT, ALBUQUERQUE e SILVA, 2009; GERHARDT E VARGAS, 2010; VARGAS 2012). Em outras palavras, ou as questões se limitam a exigir dos aprendizes a exploração de informações expressas ou facilmente inferíveis no texto, ou aceitam qualquer tipo de resposta, a chamada "resposta pessoal", que remete a uma espécie de "vale tudo". No primeiro caso, os alunos ficam excluídos do processo de leitura, já que seus conhecimentos prévios são dispensados do ato de compreensão leitora, uma vez que as questões não permitem a inserção desses. No segundo caso, o conhecimento prévio dos aprendizes é até acionado, porém sem nenhuma articulação com os elementos do texto. Isto é, tudo que eles escreverem será aceito e, em muitos casos, sequer lido e/ou compartilhado com o professor e com os colegas de classe. O resultado do uso desse tipo de questões, que deveriam ser, efetivamente, de compreensão leitora, é a padronização de respostas incutida nos aprendizes pelo livro didático. Nas palavras de Gerhardt (2010), "a esmagadora maioria dessas atividades contempla os textos como produtos acabados, cujos fatos e ideias devem ser reproduzidos pelos alunos ao cabo de sua leitura" (GERHARDT, 2010, p.6). Nesse sentido, os aprendizes, frequentemente, entendem a leitura como uma atividade mecânica e trabalhosa, longe de propor uma análise crítica, voltada para conteúdos que também contemplem suas vidas fora do ambiente escolar (APPLEGATE *et al*, 2002).

Para o ensino de leitura, tem-se utilizado, como principal recurso de aprendizagem, o livro didático nas aulas de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio nas diversas escolas do país. De acordo com pesquisas recentes sobre o ensino de leitura, como a de Vargas (2012), pode ser constatado que a maioria das questões voltadas para compreensão leitora se limita à extração de informações do texto. Com base nesse dado, arrisca-se dizer que, se a escola ensina leitura ancorada no LD, não há, segundo as ciências cognitivas, norteadoras desta pesquisa, um ensino efetivo de leitura em sala de aula. A esse respeito, é válido destacar que

> [...] sabemos de antemão que os livros didáticos permanecem apenas favorecendo o movimento ascendente do processamento de informação, pouco explorando o conhecimento prévio do aluno. Limitando-se a elaborar perguntas que evocam o que Applegate e colaboradores (2002) denominam "nível literal do texto", fixado nas relações espácio-temporais entre os referentes, sem levar em conta o necessário movimento descendente de leitura. Tal ação infelizmente não se limita à constituição do livro didático, mas a todo o cotidiano escolar, um contexto em que raramente o aluno se sente livre para expor seus pontos de vista (GERHARDT, 2009, p.74).

De acordo com a citação acima e com estudos mais recentes na área das ciências cognitivas, precisamente com o estudo de Gerhardt (2016), o processamento de aprendizagem ocorre por meio de dois movimentos contrários e complementares entre si. Um deles é o movimento ascendente que se volta para informações do mundo, captadas pelas pessoas, e o outro é o descendente que se associa aos conhecimentos prévios de que as pessoas dispõem em contato com as informações disponibilizadas no mundo. A integração desses dois elementos resulta na construção de novos significados. Porém, com essa postura adotada pela escola, ancorada nos livros didáticos, uma grande falha é cometida nesse processo: os alunos são privados de expor seu ponto de vista, com base nos conhecimentos trazidos de fora da escola, o chamado conhecimento prévio, uma vez que as questões não permitem esse acionamento. Ou seja, as questões apenas se voltam para os movimentos ascendentes e desprezam os movimentos descendentes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os PCN orientam que

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p.36).

Observa-se que os PCN ratificam a importância do processo ativo de construção de significado do texto. Não se pode precisar se houve ou não a intenção de esses documentos apontarem, conscientemente, para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas no ato de ler, mas o fato é que, com os elementos dispostos na citação acima, podemos direcionar as atividades para essa área. Nota-se que há uma orientação para o uso de estratégias para a realização da leitura e para o controle daquilo que está sendo lido. Essas duas orientações

podem e devem ser desenvolvidas em sala de aula para que os alunos não só aprendam a ler de forma estruturada, mas também consiga controlar o processo utilizado no ato de leitura. Porém, o que temos observado é uma falta de compreensão da importância de atividades metacognitivas no ambiente escolar e/ou uma forte resistência para implementá-las no âmbito de sala de aula.

Como esta pesquisa se destina a colaborar com o ensino de leitura, mais especificamente com o ensino de monitoramento no estabelecimento de inferência em atividades de compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa, buscamos, num primeiro momento, orientação do ensino de leitura nos documentos oficiais (PCN), e, agora, achamos necessário buscar alguns conceitos de leitura na literatura que trata sobre leitura. Segundo Leffa (2012), "A leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada leva" (LEFFA, 2012, p. 255). De acordo com Fulgêncio e Liberato (2001, p.14), "leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto". Na visão de Kleiman (1989),

> O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido ao texto (KLEIMAN, 1989, p.13).

Conforme pudemos observar nas três citações anteriores sobre leitura, ela é vista por diferentes pesquisadores como uma atividade que envolve agenciamento por parte do leitor. Nesse sentido, concordamos com esses autores, bem como com Gerhardt (2010), e defendemos que, independentemente do modelo processual adotado no ato de leitura, ele não pode negar a relação de mão dupla entre a pessoa que cogniza e as informações que essa pessoa dispõe no universo que a cerca. Ou seja, nas palavras dessa autora, precisa haver um fluxo contínuo de informação nos dois sentidos no ato de leitura, o que invalida a ideia de que o leitor somente recebe, como um ser passivo, as informações do texto, sem agir para construir o significado no conteúdo lido.

Assumimos, também, que a responsabilidade pelo ensino de leitura sistematizado é da escola, no sentido macro, e do professor, sobretudo o de Língua Portuguesa, no sentido micro. Quanto a isso, os documentos oficiais, igualmente, assumem que

> Práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem

> como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p.34).

Então, é preciso que a escola assuma essa responsabilidade de ensinar os alunos a lerem, isto é, dar possibilidade de os aprendizes construírem sentido no material lido e terem consciência desse processo que fora realizado/ensinado. Em outras palavras, a escola precisa fazer sentido para que os alunos a frequentem com o objetivo de aprender conteúdos que possam ser úteis para a vivência em sociedade. Porém, o que observamos, de uma forma geral, são pelo menos dois comportamentos por parte dos alunos nesse ambiente de ensino, sobre os quais trataremos nos dois parágrafos que se seguem.

O primeiro tipo de comportamento é aquele em que o aluno está preocupado com o conteúdo que será cobrado na prova. Nesse caso, o aprendiz consegue reter as informações que possuem grande possibilidade de serem abordadas na avaliação para obter nota que lhe permita ser aprovado no final do ano, conforme Gerhardt (2016). Com isso, essa autora afirma que há um esvaziamento de conteúdos que deveriam ser problematizados de forma estruturada em sala de aula para dar lugar ao real problema constituído por esse aprendiz, que é o de sair da escola depois da aprovação nas séries previstas para os cursos Fundamental e Médio.

O outro tipo de comportamento, segundo a vivência deste professor-pesquisador, é quando o aluno sequer se preocupa com conteúdos que cairão em avaliações; ele frequenta o ambiente escolar por uma espécie de imposição dos responsáveis e por uma questão de convívio social com os colegas. Esse aprendiz, independentemente de ser de escola pública ou privada, é consciente de que a reprovação é desfavorável para a instituição escolar de um modo geral. No caso da escola pública, há uma forte pressão do governo por metas na melhoria do ensino, sobretudo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por objetivo aferir o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Na escola privada, por uma questão de ordem financeira, os responsáveis, geralmente, exercem uma pressão pela aprovação do aluno.

Desse modo, é preciso que as atividades desenvolvidas dentro da escola descontruam esse padrão de ensino voltado para a aprovação, com base em exames cujas questões não

permitem ao aprendiz uma reflexão, um agir, um construir, de forma estruturada, sobre o conteúdo abordado. Assim, acreditamos que, caso a escola consiga criar uma estrutura que, independentemente de exames, consiga levar os aprendizes à reflexão não só daquilo que lhes é ensinado, mas do processo que subjaz a esse ensino, os dois tipos de comportamento assumidos pelos alunos, mencionados nos dois parágrafos anteriores, caminhem para o mesmo rumo. Isto é, os alunos tendem a se interessar por aprender as informações que lhes são compartilhadas, tendo em vista que elas serão úteis para sua vida não só no ambiente escolar, mas, principalmente, fora dele.

Para colaborarmos com um ensino que, realmente, faça sentido e diferença na vida dos alunos, em específico na aprendizagem do monitoramento do processo inferencial em leitura, observamos nesta seção os conceitos de leitura, as orientações oficiais para o ensino de leitura, uma conclusão a que chegamos diante desses conceitos e orientações e, na próxima seção, abordaremos possíveis níveis de leitura segundo Applegate *et al* (2002).

2.2 Níveis de leitura segundo Applegate *et al* (2002)

Já vimos, na seção anterior desta pesquisa, que há divergências no conceito de leitura. Já vimos, também, que o LD, através do seu uso em sala de aula, praticamente não permite a distinção entre diferentes níveis de leitura, sobretudo naqueles propostos no estudo de Applegate *et al* (2002). Desse modo, além da divergência conceitual e da indiferença quanto a possíveis níveis de leitura, temos a falta de organização e de estruturação em atividades de compreensão leitora que, aliadas a outras dificuldades vivenciadas em sala de aula, contribui para a impossibilidade de um ensino de leitura no qual os alunos participem ativamente.

Com o propósito de nortear este trabalho, sobretudo no que tange à construção de inferência no ato de leitura, buscamos suporte no estudo desenvolvido por Applegate *et al* (2002) para apresentarmos o escalonamento que esses autores propõem em níveis de leitura. O objetivo desse estudo foi determinar até que ponto os responsáveis pelo ensino de leitura na escola, quer sejam professores quer sejam especialistas em leitura, conseguem mensurar o quanto os alunos se recordam, pensam ou respondem ao que está sendo lido em questões discursivas e os níveis de pensamento que subjazem ao ato de execução dessas questões (APPLEGATE *ET AL*, 2002).

Achamos importante a apresentação dos níveis de leitura propostos por esses autores nesta pesquisa porque a possibilidade de conhecimento desses níveis pelas partes envolvidas no processo de aprendizagem tende a contribuir para um ensino mais organizado e gradual em sala de aula. Acreditamos que, de posse desse conhecimento, seja possível elaborar questões que partem de um nível com menor exigência, como, por exemplo, identificar uma informação na superfície do texto, até um nível com maior exigência, no qual se pode solicitar aos alunos o que eles compreenderam do texto como um todo e qual a solução que eles dariam para um eventual problema apresentado nesse texto.

No estudo de Applegate *et al* (2002), os autores analisaram questionários de compreensão leitora da 1ª até a 6ª série do Ensino Fundamental e classificaram as questões em quatro níveis[1], cuja definição se segue:

Nível 1 – **linear**, no qual o leitor precisa apenas recordar o que leu. Nesse nível, a resposta está explícita na superfície textual.

Nível 2 – **baixo nível inferencial**, no qual se exige uma pequena conclusão ou inferência por parte do leitor com base inclusive em informações do próprio texto. Para esse nível, as respostas não estão óbvias na superfície textual.

Nível 3 – **alto nível inferencial**, no qual o leitor faz inferências ancoradas em seus conhecimentos prévios, vinculando esses conhecimentos ao texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta.

Nível 4 – **inferencial reflexiva global**, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressa e defende ideias relacionadas às ações e aos personagens. As questões referentes a esse nível estão voltadas para as ideias centrais do texto ou do trecho a ser abordado e exigem que o leitor se posicione criticamente sobre o tópico em questão, apoiado nas situações descritas no texto.

Após a apresentação dos quatro níveis de leitura, trataremos mais detidamente do nível 3 de leitura, que se constitui como foco deste estudo, na seção que segue.

[1] Traduzidos por este professor-pesquisador para este estudo.

2.3 O nível 3 de leitura (alto nível inferencial)

De acordo com os apontamentos feitos neste trabalho, o foco da nossa pesquisa está no nível 3 de leitura, chamado por Applegate *et al* (2002) de "alto nível inferencial", no qual é exigida a articulação do conhecimento prévio do leitor às informações do texto para se chegar a uma conclusão lógica como resposta. Esse nível de leitura, de acordo com Applegate *et al* (2002), pode ser identificado em cinco diferentes ações do leitor, descritas abaixo:

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

Como já destacamos neste estudo, com base em outras pesquisas na área de ensino de leitura, as questões de compreensão leitora dos LD, levando em consideração os níveis propostos por Applegate *et al* (2002), ficam limitadas especialmente aos dois primeiros níveis de leitura. O problema que deriva dessa restrição no ensino de leitura, que só testa o primeiro (e às vezes o segundo) nível, é levar os alunos a acreditarem que o ato de ler se resuma a encontrar informações no texto ou a fazer pequenas articulações entre os elementos textuais. Como desdobramento disso, temos o ato de exclusão dos aprendizes no processo de leitura, já que eles não são convidados a expor o conhecimento gerado a partir da articulação que faz entre seus conhecimentos prévios e as informações do texto. Como tentativa de frear essa tendência, que, se mantida, acaba por determinar o papel passivo dos alunos diante do texto, defendemos a inserção de questões que envolvam o nível 3 de leitura nas atividades de compreensão leitora nos LD e nas aulas de Língua Portuguesa para que os aprendizes assumam um comportamento agentivo e crítico na construção de sentido do texto.

O investimento deste estudo no nível 3 de leitura se justifica pelo fato de esse nível, entre os quatro propostos por Applegate *et al* (2002), poder ser considerado o divisor de águas no ato de ler. Isso porque os níveis 1 e 2, como já explicado nesta pesquisa, se voltam para analisar o texto praticamente na sua superficialidade, sendo o primeiro nível em maior escala e o segundo, em menor. Assim, no nível 1, basta o leitor identificar informações expressas no

texto e, no nível 2, fazer paráfrases ou estabelecer relações lógicas sem precisar emitir uma conclusão sobre essas. O nível 3, porém, é o primeiro nível de leitura em que o leitor é convidado a intervir no texto por meio da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações percebidas no texto. Entendemos por intervenção, neste estudo, as ações de leitura mencionadas acima, quais sejam, concepção de solução alternativa de um problema exposto no texto, explicação de ações dos personagens, previsões de ações futuras, ações plausíveis para uma situação ou problema abordado no texto e ações de descrição de um personagem com base nos acontecimentos da história desenvolvida no texto.

2.4 O papel do conhecimento prévio em leitura e a sua validação no espaço escolar

Conforme já mencionado neste estudo, entendemos que inferência é "a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto" (RICKHEIT, SCHNOTZ e STRONHNER, 1985, p.8, apud MACHADO, 2010, p.68). Concordamos com Gerhardt (2016) quando essa autora afirma que, para aprendermos novos conceitos, há necessidade de uma integração daquilo que já sabemos com o que há para ser aprendido. Ora, se fazer inferência requer a construção de informação nova e, para se obter essa informação nova, necessariamente, devemos nos ancorar em algo que já conhecemos (conhecimento prévio), isso significa dizer que, para realizarmos uma leitura, ou seja, um agir sobre o texto, precisamos utilizar o nosso conhecimento prévio, integrando-o ao texto. Segundo Gerhardt (2016),

> Os componentes dessa integração se articulam em dois movimentos contrários e complementares entre si, que se denominam, de um lado, **ascendente**, relacionado às informações do mundo (denominado aqui *universo cognoscente*) que são detectadas pelas pessoas, e, de outro lado, **descendente**, associado aos conhecimentos prévios das pessoas que, no contato com o universo cognoscente, contribuem como fundamento para o aprendizado de novas informações (GERHARDT, 2016, p.18).

De acordo com as palavras da autora acima, para que haja aprendizado de informações novas, é necessário articular as informações advindas do mundo, através de movimentos ascendentes, ao conhecimento prévio das pessoas, através de movimentos descendentes. Vale ressaltar que, embora esses movimentos funcionem em vias contrárias, eles são complementares. Desse modo, não cabe dizer que um é mais importante que o outro na busca por novos conhecimentos. Em outras palavras, não devemos privilegiar um em detrimento do outro. Ao contrário, devemos sempre buscar um equilíbrio entre esses dois

movimentos no ato de agregação de novas informações. Alocando esses movimentos no processo de leitura, arriscamos dizer que o aprendiz não deve se focar excessivamente nas informações do texto e desprezar seus conhecimentos prévios ou fazer pouco uso desses, tampouco seguir na via inversa, isto é, valorizar seus conhecimentos prévios e desprezar as informações do texto. Deve haver, portanto, uma harmonia desses movimentos no ato de leitura.

No entanto, devemos destacar que essa integração entre o conhecimento prévio e os dados oferecidos no texto não acontece ao acaso, sem motivação. Ter isso em mente é basilar para pensar e/ou construir propostas com vistas à construção de ensino considerado produtivo em qualquer disciplina (GERHARDT, 2016). Por isso, essa autora defende que "para que haja aprendizados reais na escola é necessário que em sala de aula sejam colocados problemas relevantes aos alunos, para que sejam por eles reconhecidos e discutidos, e com recursos suficientes para que possam ser resolvidos" (GERHARDT, 2016, p.24). Assim, a escola precisa fornecer suportes para refinar conteúdos passados aos alunos, através de atividades sistematizadas que contemplem problemas, que possibilitem a ativação do conhecimento prévio desses aprendizes, a fim de que eles vejam significância nesse aprendizado e o utilize em outros momentos de suas vidas.

Para que haja esse refino de aprendizagem dentro do espaço escolar, com o devido reconhecimento do papel do conhecimento prévio nessa aprendizagem, é preciso ter em mente o que é conhecimento prévio e como ele pode ser aproveitado, sistematizadamente, dentro de sala de aula. De acordo com estudos desenvolvidos na área das ciências cognitivas, Botelho (2015), ancorada em autores como Kleiman (1995) e Gerhardt, Albuquerque & Silva (2009), define conhecimento prévio como:

> uma estrutura de conhecimento que dá conta do armazenamento de informações que, mediante um gatilho de acesso em uma atividade, se torna recuperável para que os alunos consigam selecionar as informações relevantes à sua leitura, e para que também possam, com base nos dados do seu conhecimento prévio, tecer predições e reflexões sobre o material lido, tendo como principal finalidade o aprendizado de novos conceitos (BOTELHO, 2015, p.46-47).

Observe que, no conceito, a autora enquadra conhecimento prévio dentro de uma estrutura de conhecimento, na qual os alunos, através de um processo de seleção, captam informações relevantes na leitura. Se a autora fala em estrutura de conhecimento, podemos depreender que outros fatores subjazem a essa organização de conhecimento. Dentro dos estudos em cognição, é possível afirmar que a compreensão de textos é desenvolvida a partir

do acionamento de *frames*, cujo processamento ocorre no contato com o material linguístico oferecido ao aprendiz de forma a possibilitar a seleção e organização das ideias (BOTELHO, 2015). Logo, "*frame* é um conjunto de *slots* que descrevem os atributos dos objetos em diferentes contextos" (DUQUE, 2014, p.93, apud BOTELHO, 2015, p.51). Cada *slot* se constitui numa informação específica que contribui para delimitar o conteúdo que se pretende compreender sobre um determinado *frame* em leitura, fenômeno que possibilita a particularidade de cada ato de ler (BOTELHO, 2015).

Diante do que foi exposto no parágrafo anterior, podemos dizer que o uso estruturado do conhecimento prévio no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de habilidades em atividades de compreensão leitora em sala de aula. Isso porque a busca seletiva de informações para a organização das ideias coletadas no texto, articuladas ao conhecimento que já se possui, possibilitará um gerenciamento das estratégias empregadas pelo leitor. Nesse caso, o foco de quem ler se voltará não propriamente para o conteúdo lido, mas para o processo utilizado no próprio ato de ler, sobretudo o de identificar se o método adotado foi eficaz ou não para atender seu objetivo projetado para leitura. Esse uso organizado do conhecimento prévio, além de beneficiar diretamente os alunos nas escolhas de suas estratégias em leitura, também facilitará o trabalho do professor, que pode mediar de forma mais pontual as dúvidas e/ou dificuldades relatadas ou trazidas pelos aprendizes.

Ocorre que, como já mencionado neste trabalho, com base em outras pesquisas, as atividades desenvolvidas em sala de aula de Língua Portuguesa giram em torno do livro didático. Porém, este LD apresenta questões de compreensão leitora que ora desprezam o conhecimento prévio que os alunos trazem para dentro da escola, enfatizando apenas as informações do texto, ora utilizam o conhecimento prévio (doravante CP) sem articulá-lo com as informações fornecidas pelo texto, ancoradas nas chamadas respostas pessoais.

No entanto, em raras oportunidades, o LD apresenta questões que solicitam a mesclagem do CP com as informações do texto. Todavia, quando isso ocorre, não há um processo sistematizado nessas atividades, isto é, não há uma organização com o objetivo de mostrar para os alunos qual a habilidade eles deveriam empregar para resolverem a questão de forma que eles possam apreendê-la e utilizá-la, conscientemente, em outras oportunidades. Tal fato acontece, geralmente, porque o comando da questão se apresenta vago e/ou confuso, não deixando claro para os aprendizes que era para eles utilizarem essa mescla, ou, até mesmo, pelo fato de o autor do livro não ter a consciência daquilo que efetivamente quer dos

alunos. Em outras palavras, não fica claro se o autor do livro quer que os aprendizes realmente construam significados próprios a partir das leituras propostas pelo LD, que seria o desejável, ou se quer ocupar os tempos de aulas com atividades extensas a serem feitas pelos discentes e corrigidas pelo professor com base no gabarito do livro, que, por sua vez, não cede espaço para o posicionamento agentivo dos aprendizes.

Essa falha do LD, que está diretamente imbricada com a aprendizagem em sala de aula, se constitui em um grande nó no ensino do país. O que temos observado no cenário da educação brasileira, sobretudo na área de Língua Portuguesa, é que são criados documentos norteadores e/ou reguladores de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e exames externos, como PISA ou Prova Brasil [2], mas não há uma mudança significativa em termos de aprendizagem em leitura.

Uma Prova disso é que, para desenvolvermos este estudo, nos baseamos em pesquisas anteriores que versam sobre o ensino de leitura, sobretudo as que têm como base o LD. Porém, o que coletamos para este trabalho foram dados que, mesmo depois dos documentos elencados no parágrafo anterior, ratificam a problemática do ensino brasileiro, cujo objetivo se volta para o conteúdo a ser utilizado em sala de aula, e não para o foco principal, que deveria ser o aluno. Em suma, como o aprendiz é desprezado no processo de aprendizagem em atividades de compreensão leitora, podemos dizer que o ensino de leitura se mostra falho. Como exemplo disso, citaremos as premissas, elencadas por Gerhardt e Vargas (2010), que apontam para um trabalho equivocado com a leitura em sala de aula:

> 1. Saber ler é saber repetir/transcrever material explícito do texto; a leitura inferencial não é identificada como tal.
> 2. Na falta de parâmetros objetivos para a avaliação em leitura, aceita-se toda resposta que for oferecida numa dada atividade;
> 3. Ou, ao contrário, aferra-se ao gabarito do livro ou outro material disponível, tido como certo, e tratam-se como erradas as respostas diferentes;
> 4. Não se consideram os saberes prévios do aluno na leitura de um texto, os quais poderiam levar à compreensão sobre como ele elabora suas respostas;

[2] O Pisa é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes destinado a alunos com idade média de 15 anos. Essa avaliação aborda aspectos dos resultados educacionais na área de Leitura, Matemática e Ciências. As avaliações ocorrem a cada três anos. A Prova Brasil ocorre de dois em dois anos e tem como objetivo avaliar alunos de 5° e 9° anos do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Nela, os estudantes são submetidos a itens de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas. O resultado obtido na Prova Brasil serve para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

> 5. As aulas de leitura (e também de escrita) são completamente apartadas das de gramática, o que demonstra falta de percepção de que, nos textos, os conteúdos estruturais tratados nos estudos gramaticais estão sendo efetivamente usados, e poderiam ser explorados nas atividades de leitura.
>
> (GERHARDT e VARGAS, 2010, p.153).

Conforme pode ser verificado acima, as premissas foram veiculadas num trabalho desenvolvido no ano de 2010, ou seja, há seis anos. No entanto, se nos basearmos em pesquisas mais recentes, como a de Moraes (2015), Botelho (2015) e Gerhardt (2016), observamos, basicamente, os mesmos problemas no tocante ao ensino de Língua Portuguesa. Tomemos o número 4 acima como exemplo. Observa-se que o conhecimento prévio do aluno não é levado em consideração nas respostas que eles produzem em atividade de leitura, fato esse que tende a colaborar para o desinteresse do aprendiz em sala de aula, uma vez que não há, com esse tipo de atividade, um estímulo para que o aluno organize os conteúdos trazidos por ele para o espaço escolar.

Fazendo uma ligação desse item 4 às questões de compreensão leitora que permeiam o livro didático, notamos que, raramente, essas atividades solicitam aos alunos que justifiquem suas respostas, o que faria com que eles explicitassem o processo articulatório entre os conhecimentos prévios e os elementos do texto[3] para se chegar à resposta, conclusão, do que foi lido. Assim, a explicitude desse caminho poderia contribuir para uma intervenção mais apropriada do professor, além de possibilitar o desenvolvimento metacognitivo dos alunos (eles monitorando os seus caminhos cognitivos na construção de significados na leitura). Por essa razão, defendemos a inclusão de exercícios de compreensão leitora em sala de aula que estimulem essa habilidade metacognitiva, com vistas a priorizar a pessoa que aprende e não somente o conteúdo que está sendo abordado, conforme ocorre rotineiramente no ensino escolar do Brasil. Com esse tipo de exercícios, acreditamos que os conhecimentos prévios dos alunos sejam validados no ambiente de sala de aula, o que, de certa forma, facilitaria e muito o desenvolvimento de habilidades no gerenciamento das inferências realizadas no ato de ler. Por essa razão, vamos verificar, na próxima seção, como a inferência ocorre na leitura escolar e quais as sugestões para um uso mais produtivo dessa ação em atividades de compreensão leitora.

[3] Devemos destacar que há gatilhos linguísticos, muitas vezes de ordem gramatical, nos quais os alunos se apoiam para fazer a interação necessária entre elementos do texto e seus conhecimentos prévios a fim de gerar uma inferência. No entanto, este estudo não tem como foco explorar esses gatilhos linguísticos especificamente, e sim contribuir para a conscientização dos alunos acerca dos processos inferenciais por eles estabelecidos.

2.5 A inferência na leitura escolar

A contribuição que pretendemos alcançar ao final desta pesquisa é possibilitar o desenvolvimento metacognitivo dos alunos em atividades inferenciais de leitura. Para tanto, torna-se necessário verificar, na literatura que aborda o ensino de leitura, como o estudo de inferências vem sendo direcionado nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, extraímos da literatura alguns excertos sobre inferências para serem discutidos neste estudo. Vejamos o primeiro deles:

> Operação mental pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão (KOCH E TRAVAGLIA, 2011, p.79).

A definição de inferência proposta por Koch e Travaglia (2011) não deixa tão evidente de que forma o aluno pode empregar o conhecimento de mundo, o qual chamamos na seção anterior de "conhecimento prévio", no processo de leitura do texto. Desse modo, corre-se o risco de que o aluno, equivocadamente, ache que deve usar esse conhecimento apenas para estabelecer relação entre os elementos do texto (frases ou trechos). Em outras palavras, o aluno precisaria, nesse caso, usar o conhecimento de mundo tão somente para compreender as relações entre partes do texto sem, portanto, precisar emitir uma construção de informação nova no ato de leitura, o que não corresponde ao nosso entendimento sobre inferência.

Vejamos agora um segundo excerto sobre inferência:

> A noção de inferência tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto. Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele (COSCARELLI, 2002, p.2).

Nesse caso, na visão de Coscarelli (2002), a dilatação do conceito de inferência a ponto de abarcar, nesse mesmo conceito, operações cognitivas que abrangem desde a identificação de referentes textuais até a organização temática do texto constitui uma falha ainda mais grave do que a cometida no primeiro excerto (a de utilizar os conhecimentos prévios do aluno para tão somente compreender as relações existentes entre as partes do texto). Isso porque, de acordo com o segundo excerto, a ideia que se pode ter é a de que o aprendiz não precisaria empregar o conhecimento de mundo para a identificação de elementos

referencias ou do tema de determinado texto. Desse modo, ainda que ocorresse o uso desse conhecimento, o termo inferência, tal qual observado no primeiro excerto analisado, não seria suficiente para dar conta do que entendemos por inferência. Logo, concordamos com Coscarelli (2002) que a dilatação conceitual de inferência representa uma falha grave no ensino de leitura. Isso porque esse envolvimento de operações diversas que remetem, no geral, a buscas de referentes textuais não contribui para a participação do aluno na construção de significados diante da leitura do texto, a exemplo da análise feita sobre o primeiro excerto. Portanto, os dois excertos apresentados vão de encontro à postura que defendemos neste estudo, qual seja, a participação ativa do aluno na construção de sentido do texto.

Logo, foi possível constatar que, assim como não há um conceito único para definir leitura, não o há para definir inferência na literatura que aborda o ensino de leitura. Devido a isso, a não concordância com as noções de inferência apresentadas anteriormente nos fez buscar uma definição que servisse de base para esta pesquisa. Portanto, entendemos que "uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto" (RICKHEIT, SCHNOTZ e STRONHNER, 1985, p.8, apud MACHADO, 2010, p.68). Esse conceito, que é o mesmo referenciado na introdução deste trabalho, também defendido por Marcuschi (2008), foi assumido para o desenvolvimento desta pesquisa. Defendemos isso porque acreditamos que necessariamente a pessoa constrói significado quando lê, uma vez que as informações do texto não estão dispostas ali, tornando o texto como algo acabado e pronto, mas sim como um produto a ser complementado pelo leitor para a construção de sentido do que foi lido.

De acordo com as definições e estudos de pesquisadores que se voltam para a área do ensino de leitura, pode-se dizer que uma coisa parece ser quase consensual na parte conceitual de leitura: a necessidade da inferência no processo de leitura. Embora essa necessidade não se encontre expressa em todas as definições de leitura, ela pode ser facilmente depreendida. Para ilustrar isso, vamos utilizar as definições de leitura que se encontram na seção 1.1 deste estudo. Na visão de Leffa (2012), leitura seria uma espécie de doação recíproca. Para tanto, precisa haver uma troca entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor. De acordo com Fulgêncio e Liberato (2001), o processo de leitura resulta da interação do conhecimento prévio do leitor com as informações buscadas no texto por esse leitor. Para Kleiman (1989), leitura seria um processo complexo que envolve fatores como percepção, atenção, memória em busca de um querer fazer sentido ao texto.

Conforme as ilustrações anteriores, é possível verificar que o conceito de leitura descontrói a prática de ensino de compreensão leitora adotada nos LD e cultivada em sala de aula, qual seja, aquela em que não se dá oportunidade de os alunos construírem um significado a partir do texto. No entanto, embora todas essas definições chamem a atenção, de certa forma, para a integração de CP à informação do texto ou do envolvimento de múltiplos domínios cognitivos na leitura, não há uma ênfase de geração de informação nova a partir da mesclagem conceptual que acontece nas inferências feitas durante a leitura. Devido a isso, achamos relevante aprofundarmos a noção de inferência com vistas a possibilitar o uso consciente e monitorado dessa ação agentiva dos aprendizes durante o processo de leitura.

De acordo com o exposto nos dois parágrafos anteriores e de acordo com os estudos no ensino de leitura, podemos afirmar que o leitor necessariamente realiza inferências quando lê (DELL'ISOLA, 2001; FULGÊNCIO E LIBERATO, 1996; KATO, 1985/2007; KLEIMAN, 1989; MARCUSCHI, 2008).

O processo de inferência, portanto, está presente tanto na leitura fluente como na leitura não fluente (MACHADO, 2010, p.19). Embora esse autor não explique o que seria leitura fluente e não fluente, acreditamos que a primeira seja aquela em que o leitor não encontra obstáculos no ato de execução, ou seja, aquela em que ele traçou um objetivo para realizá-la, lançou mão de estratégias, e tudo correu conforme o planejado; já a segunda, aquela em que houve interrupção na sua execução por vários obstáculos, tal como incompreensão do significado de palavras, falta de percepção de relação lógica entre partes do texto, dificuldade de articulação entre o conhecimento do leitor com as informações do texto, dentre outros. Seja como for, acreditamos que, nos dois casos, o leitor realiza inferências.

Assim, é certo que "em algum espaço de tempo as inferências ocorrem, e elas podem ser mais ou menos plausíveis, dependendo do contexto" (DELL'ISOLA, 2001, p. 57). Quanto a essa nuance de inferência plausível, discordamos dessa autora por acreditarmos que apenas existe inferência. O que é chamado de leitura "inferencial não plausível" seria, na nossa visão, uma conclusão não autorizada pelo texto. Defendemos isso porque, conforme já explicado nesta pesquisa, inferência seria a articulação entre o conhecimento prévio do leitor com as informações do texto num processo harmônico e complementar. Ocorre que, conforme observado na seção anterior (1.4), o conhecimento prévio, segundo o estudo de Botelho (2015), não é acionado de forma aleatória no ato de cognição. Ele se encontra organizado em *frames*, que se constitui de vários *slots*, sendo esses um tipo de informação específica sobre

determinado assunto. Para exemplificar o que foi dito, imaginemos que o *frame* ativado diante de uma informação lida seja o referente à gramática e os *slots* desse *frame* sejam, por exemplo, regras de acentuação, concordância verbal, gramática normativa, gramática mental, dentre outros. No entanto, se o *slot* ativado for de gramática normativa quando o texto trata de gramática mental, o resultado da mesclagem feita pelo leitor na construção do sentido do texto pode derivar em uma conclusão não sustentada pelo texto. Assim, o que poderia ser considerado uma "inferência não plausível", na realidade, seria um acionamento equivocado de *slots*, o que equivaleria, a grosso modo, a um acionamento distorcido do conhecimento prévio, que prejudicaria a articulação entre esse conhecimento e as informações do texto, culminando em uma conclusão não autorizada pelo texto.

Por isso, achamos importante a inserção de questões metacognitivas em atividades inferenciais nos livros didáticos, sobretudo as de nível 3 de leitura, para que possamos contribuir para que o aluno se dê conta e monitore as inferências que realiza em atividades de compreensão leitora, já que as questões lineares, majoritariamente encontradas nos LD, não favorecem a essa detecção. O ganho dessa inserção no estudo de leitura é possibilitar, sobretudo quando o aluno não realizar inferências de forma gerenciada[4], a elaboração de estratégias pelo professor para identificar e corrigir o processo falho utilizado pelo aprendiz ou, ainda, a promoção de estratégias para que o próprio discente identifique e encontre alternativas de correção e desenvolva autonomia para utilizá-las em leituras futuras.

Acreditamos que, em se apropriando de estratégias de controle de suas habilidades inferenciais, o aluno desenvolva uma postura agentiva no ato de ler, assumindo um papel crítico e autônomo, diante do material que lhe é passado em sala de aula. Porém, caso o aluno não seja levado ao desenvolvimento e à tomada de consciência dessas habilidades, acreditamos que o discente tenda a permanecer na condição passiva, determinada pela escola, no processo de aprendizagem de leitura. Quanto a isso, Gerhardt (2016) afirma que o aluno é colocado como espectador passivo na construção de linguagem, cuja estrutura não é a dele, ou seja, não é dada a oportunidade de interferência reflexiva e constitutiva sobre os materiais que lhe são destinados para análises. Nosso desejo é afirmar a potência no aluno, através de atividades metacognitivas no ensino de leitura em aula de língua materna, para que ele vença

[4] Falamos aqui em dificuldade de realizar inferências de forma gerenciada porque acreditamos que as inferências sejam sempre feitas pelo leitor, mas o leitor-aprendiz precisa ser guiado a realizá-las de maneira controlada. Trataremos com mais detalhes desse gerenciamento ou controle na seção 1.6 a seguir.

essa condição passiva eventualmente a ele imposta, mesmo porque não é todo o corpo discente que aceita essa condição de passividade no ambiente escolar e porque não concordamos nesta pesquisa que ele seja passivo. Portanto, cabe verificar neste estudo como ocorre o desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico em leitura, cujas abordagens serão feitas, respectivamente, nas seções 2.6 e 2.7 deste capítulo.

2.6 A metacognição em atividades didáticas de leitura

De acordo com a Psicologia Cognitiva, a compreensão que as pessoas possuem de seu próprio processamento cognitivo é denominada de metacognição (JOU & SPERB, 2006). Em outras palavras, "metacognição é a aptidão humana de pensar sobre o seu próprio pensar" (GERHARDT, 2016, p.26). Logo, situando esse conceito no ensino de leitura, poderíamos dizer que metacognição é a capacidade que a pessoa tem de refletir sobre o processo cognitivo que ela emprega para realizar a leitura de um texto. Esse processo pode ocorrer antes, durante ou depois da leitura do texto.

Antes da leitura, o leitor pode levantar hipóteses e traçar algumas estratégias de acordo com o objetivo por ele levantado para a realização da leitura. Por exemplo, ele pode ler um texto sobre informações de um trajeto de viagem que pretende realizar com a família a fim de verificar se compensa, através da relação custo/benefício, ir de carro ou de outro transporte coletivo. Durante o texto, o leitor, por exemplo, executa cálculos de horas de translado do ponto de partida ao ponto de destino, gasto com combustível e com hospedagem, posteriormente, faz um balanço (processamento) desses dados para apresentar à família e, por fim, verifica se a leitura do texto foi suficiente para resolver suas necessidades. Depois da leitura do texto, o leitor, ao ouvir a opinião da família, pode tomar a decisão, por exemplo, de utilizar o transporte público e concluir que o texto foi suficiente para o objetivo traçado por ele. Observe que o leitor, antes de ler o texto, levantou hipóteses sobre custo/benefícios de uma viagem. Durante a leitura, o leitor realizou cálculos e, possivelmente, descartou ou reforçou algumas hipóteses levantas anteriormente. Depois da leitura, ele consultou a família e decidiu qual transporte usar para realizar a viagem, concluindo, desse modo, que o texto lido foi suficiente para atender a finalidade previamente definida, qual seja, obter e processar informações para avaliar o custo/benefício na realização de uma viagem.

Diante do exemplo apresentado no parágrafo anterior, podemos aprofundar um pouco mais o conceito de metacognição. Segundo Jou & Sperb (2006), o entendimento sobre

metacognição vai além do pensar sobre cognição, ela consiste num processo supra ordenado, adquirido pela experiência e pelo acúmulo de conhecimento específico, que permite ao sujeito se automonitorar e autorregular, através de estratégias definidas por esse próprio sujeito, a fim de melhor compreender sua cognição. Devido a isso, esses autores, assim como Gerhardt (2016), defendem a importância de estratégias metacognitivas em atividades de aprendizagem escolar. Por essa razão, igualmente, defendemos a inclusão de exercícios que envolvam atividades que solicitam o uso de estratégias metacognitivas em sala de aula, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Acreditamos que, em contato com atividades metacognitivas em sala de aula, o aluno seja direcionado para o seu próprio ato de pensar quando as executa. Esse direcionamento contribuirá para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, que se dará, num primeiro momento, por acúmulo de estratégias e, num segundo, por escolha das estratégias que precisa empregar, quando for realizar atividades de compreensão leitora. De posse dessa autonomia, o aluno tende a ser o termômetro do seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que terá recursos para aferir até que ponto precisa regredir, avançar ou, até mesmo, reconstruir o caminho percorrido para resolver problemas propostos, de forma estruturada, dentro da escola. Desse modo, a escola não pode abrir mão desse ofício, já que, conforme Gerhardt (2016), propor problematizações acerca do que efetivamente é importante aprender consiste numa das maiores contribuições em estudos metacognitivos.

Apesar do que é exposto no parágrafo anterior, de acordo com pesquisas recentes, voltadas para o estudo na área de metacognição no processo de leitura, como a de Botelho (2010) e (2015), pode-se perceber que as atividades do livro didático não exploram ações de monitoramento e de controle metacognitivos em atividades de compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, como o LD é o principal material semiótico utilizado em sala de aula, conforme já, amplamente, salientado nesta pesquisa, conclui-se que, embora existam atividades metacognitivas na escola, elas carecem de uma organização para serem identificadas pelas partes envolvidas no processo de aprendizagem escolar, em especial pelo aluno. Afirmamos isso porque, segundo Gerhardt (2016), caso não haja nenhuma limitação cognitiva interligada com algum transtorno ou deficiência mental, fato esse considerado raro de ocorrer em turmas regulares de ensino do país, todos nós humanos realizamos metacognição. Um exemplo disso, em sala de aula, é quando o aluno consegue explicar com clareza ao professor porque não entendeu o conteúdo que foi abordado em aula. Em outras

palavras, o aprendiz utilizou a cognição para realizar uma tarefa, depois se deu conta da dificuldade e a pontuou para o professor a fim de ser orientado a organizar e/ou reformular o caminho falho.

Com base nas pesquisas recentes na área das ciências cognitivas, a ausência de atividades metacognitivas na escola se dá, quanto às ações de monitoramento, pelo fato de não haver exploração do conhecimento prévio do aluno de forma sistematizada, isto é, não é oportunizada ao aprendiz a utilização de forma consciente e objetiva da bagagem que ele traz de fora da escola para se construir significados nesse ambiente escolar. Já quanto às ações de controle, ou seja, aquelas voltadas para a vigilância constante dos atos que estão sendo realizados na execução de uma tarefa, os exercícios carecem de objetivos claros, o que colabora para dificultar o desenvolvimento de habilidades em leitura (BOTELHO, 2015). Essa carência impede que o olhar do aprendiz seja direcionado para a seleção de conteúdos importantes nos textos a serem lidos e, consequentemente, para a articulação dessas informações ao seu conhecimento prévio a fim de se alcançar uma leitura produtiva dentro de sala de aula.

Entendemos por leitura produtiva, neste trabalho, aquela em que o aprendiz não só articula seu conhecimento prévio às informações do texto e, dessa relação, emite uma conclusão, mas também aquela em que o aprendiz se dê conta do processo empregado para desenvolvê-la, inclusive se tal processo foi eficaz ou não para esse ato de ler. Caso não o tenha sido, ele consegue depreender até que ponto não o foi e o que precisa fazer para alcançar a meta anteriormente traçada. Como exemplo do que foi dito, o aluno pode ser provocado a buscar o significado de uma palavra no dicionário a fim de verificar se o vocábulo se encaixa ou não num determinado texto e contexto. Depois dessa busca, o aprendiz precisará refletir se compreendeu ou não a acepção da palavra, para depois avaliar a sua pertinência ou não no texto e, por fim, olhar não para o significado que emerge do texto, mas sim para o caminho utilizado para executar essa tarefa para verificar se alcançou ou não êxito nela e qual foi a razão do sucesso ou insucesso.

Devido a isso, conscientes da importância e da necessidade de atividades metacognitivas dentro da escola (JOU E SPERB, 2006; GERHARDT, 2016; BOTELHO, 2015), em específico nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo em exercícios de compreensão leitora, desenvolvemos para este estudo uma proposta de unidade didática inspirada no estudo de Gerhardt (2016). A proposta de exercícios dessa autora se estrutura em atividades que têm por base comandos específicos, voltados para detecção do erro, detecção

do acerto e a tomada de consciência sobre esses dois, com o objetivo de contribuição no desenvolvimento de habilidades metacognitivas e, especificamente, metalinguísticas no aprendiz, no ensino de gramática. Embora haja divergência na literatura das ciências cognitivas acerca de qual desses três elementos ocuparia a posição de centro entre os demais nas ações metalinguísticas, Gerhardt (2016) assume que eles são igualmente importantes e precisam estar presentes no processo de desenvolvimento metalinguístico em atividades escolar. Assim, para explorarmos esses componentes nos exercícios propostos na unidade didática, objeto de aplicação para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, elaboramos questões com comandos de identificação, comparação, correção e construção para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas nos alunos, através de atividades voltadas para a realização de inferências. Assim, essas atividades não privilegiaram a detecção do erro em detrimento do acerto e vice-versa, mas os trataram de igual importância no processo de aprendizagem. Somado a isso, também consideramos a importância da tomada de consciência no trato com o erro e com o acerto.

Quanto ao emprego dos comandos em atividades de compreensão leitora, é válido fazer algumas observações. Eles, direta ou indiretamente, contemplam a noção de erro. Porém, existe um receio no emprego dessa palavra no processo de aprendizagem no Brasil, já que, segundo Gerhardt (2016), a crença que temos é de que haja uma tendência de o aluno, em contato com estruturas "erradas", repeti-las. Portanto, o comando de comparação, que abarca o comando de identificação, requer que o aluno observe duas ou mais estruturas e verifique/identifique qual(is) é(são) certa(s) e qual(is) é(são) errada(s). O comando de correção, além de pressupor a identificação do erro, requer a reparação desse erro. Já no comando de construção, existe o medo do erro por parte do aprendiz. Logo, a exploração desses comandos em atividades de compreensão leitora, de forma gradual e estruturada, voltadas não só para o conteúdo em si mas também para o processo de aprendizagem, tende a contribuir para uma participação ativa e consciente do aluno em sala de aula.

Esperamos que, com esses comandos de identificação, comparação, correção e construção em questões de leitura, seguidos da solicitação de justificativas nas ações respectivas, possamos direcionar o aluno para a resolução de problemas em atividades de compreensão leitora dentro da escola, fazer com que ele busque estratégias para resolução deles e, ainda, se dê conta desse processo. Isto é, desejamos que, com esse tipo de atividade, o aprendiz consiga gerenciar desde a identificação do problema, passando pela escolha e

emprego da estratégia mais adequada que precisa empregar, até a avaliação do resultado alcançado por ele. Segundo Gerhardt (2016), quando o aluno reconhece e localiza problemas, cuja solução precisa ser dada por ele, há um grande favorecimento para o aprendizado, já que o aprendiz, para resolvê-los, precisará estabelecer objetivos e traçar estratégias de ação, utilizando-se, para isso, dos instrumentos que ele dispõe no momento para alcançar as metas anteriormente delineadas.

Acreditamos que, com o uso desses comandos em atividades voltadas para o ensino do gerenciamento do estabelecimento de inferências, colaboramos para o desenvolvimento *meta* na aprendizagem de leitura. Isso porque, segundo Gerhardt (2016), as capacidades *meta* não são conteúdos prontos, mas, ao contrário, são criados e re(criados) nas relações interpessoais, e não se limitam à linguagem, abarcando, por essa razão, conhecimentos, informações e conceitos variados. Com a inserção de atividades dessa natureza no ensino de leitura, esperamos contribuir para criar um espaço no ambiente escolar em que o aluno possa ter vez e voz para construir, refletir, reconstruir, enfim, possa ser agente no processo de aprendizagem, especificamente, em leitura. Defendemos isso e concordamos com Gerhardt (2016) porque, analisando o aprendizado de forma geral, não se verifica uma problematização em situações reais e variadas de ensino, de modo que, não raro, a dificuldade de aprendizagem não é entendida como resultante de falha no processo mas sim da pessoa que deixou de aprender. Porém, não compactuamos com a ideia de que, quando o conteúdo não for de algum modo compreendido, a culpa seja do aluno que não aprendeu o que lhe foi transmitido de forma acabada, pronta. Isso porque não foi dada a esse aprendiz qualquer possibilidade interventiva no processo, salvo a de dizer se compreendeu ou não tal conteúdo, contrariando, desse modo, as orientações dos documentos oficiais e as ideias apresentadas e desenvolvidas nesta pesquisa, sobretudo a de afirmar a potência do aluno.

Logo, para afirmar a potência do aluno, construímos, para este estudo, atividades metainferenciais. Nelas, o aprendiz, além de poder verificar de forma estruturada o processo inferencial, isto é, observar a articulação do conhecimento prévio (movimento descendente) com as informações do texto (movimento ascendente) num processo de geração de conclusão lógica, terá condições de gerenciar o processo utilizado na aprendizagem. Nota-se que não falamos em ensinar o aluno a fazer inferência, porque isso ele já faz fora da escola, mas em possibilitá-lo a compreender e organizar o seu próprio processo inferencial para que possa fazer uso dele, de forma consciente, em outros momentos. Acreditamos que, com isso, a

escola, dentre outros ofícios, cumpre um deles, que é o refino do ensino, e estruture o discente para a vida em sociedade fora dela.

2.7 O desenvolvimento metalinguístico em leitura

O que temos observado nos últimos tempos, sobretudo depois da implementação dos PCN, é que, seja através do livro didático, seja por outros meios semióticos, acredita-se que o aluno aprenda a ler nas aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, há aprendizado de informações na escola, porém é bem pouco provável que isso guarde relação com os conteúdos que, supostamente, são ensinados ao aprendiz (GERHARDT, 2006). Segundo essa autora, o aluno aprende outros conteúdos, inclusive o de se comportar cognitivamente para obter bom grau em avaliações e ser aprovado ao final do segmento. A esse respeito, a autora afirma, ainda, que, caso haja algum aprendizado do que é passado em sala de aula, tal ocorrência se equivale a um "epifenômeno do real processo de aprendizado escolar" (GERHARDT, 2016, p.72). Assim, considerando que a falta de sistematização no processo de aprendizagem se constitui um problema gravíssimo dentro da escola, com este estudo, objetivamos colaborar para que haja, ainda que minimamente, uma mudança de rumo no processo de ensino em sala de aula, especificamente, no de gerenciamento de inferência em atividades de leitura. Em outras palavras, precisamos direcionar o olhar não somente para conteúdos, mas também para o processo entre esses e a pessoa que aprende, o aluno.

De forma a tentar contribuir para essa mudança de direcionamento no processo de aprendizagem no ambiente escolar, defendemos a inserção de atividades com estratégias metacognitivas para que realmente haja aprendizado no ambiente escolar, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque a metacognição, segundo Gerhardt (2016), se constitui numa habilidade humana que precisa ser desenvolvida e refinada dentro da escola, uma vez que as condições de aprendizagem estão diretamente ligadas ao ato de o aprendiz se apropriar das ações cognitivas que abarcam as práticas didáticas empregadas em sala de aula e o conhecimento resultante delas. Assim, o aluno precisa se inteirar do processo de aprendizagem, sobretudo para que compreenda a real necessidade de aprender determinado conteúdo, a fim de que se sinta parte desse processo e de que tenha condições, inclusive, de se autoavaliar. Como o objeto de estudo desta pesquisa é leitura, especificamente o processo inferencial no ato de ler, precisamos lançar mão da metalinguagem para que o aprendizado

não apenas se volte para linguagem em si, mas também para o processo cognitivo empregado no ato de aprender.

Para fazermos bom uso de atividades metalinguísticas no aprendizado de leitura, precisamos compreender o que venha a ser metalinguagem, já que esse termo, dependendo da área de estudo, pode ganhar matizes diferentes. Segundo Mota (2008), que tem como pressuposto os estudos de Gombert (2003), o termo metalinguagem, para os linguistas em geral, diz respeito a atividades que contemplam a análise e descrição da língua. Já sob a ótica da psicolinguística, a metalinguagem consiste numa atividade realizada pelo indivíduo que utiliza a linguagem como o próprio objeto a ser analisado a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Logo, para esta pesquisa, consideraremos a metalinguagem sob a ótica da psicolinguística, uma vez que o trato com a linguagem de forma gerenciada pelas partes envolvidas na prática de ensino, sobretudo pelo aluno, tende a proporcionar autonomia no discente para a resolução de problemas apresentados a ele em sala de aula.

Então, para este estudo, ligado à área das ciências cognitivas, a metalinguagem não será vista como linguagem sobre a linguagem, mas será compreendida como cognição sobre a linguagem, conforme o entendimento de Gerhardt (2016). Isso porque, segundo Gombert (2003), o termo metalinguagem pode ter uma interpretação reducionista. Quando é tratado apenas de linguagem sobre a linguagem, não temos um caráter metalinguístico, e sim um caráter epilinguístico, já que, nesse caso, não há um uso refletido e intencional em atividades linguísticas. Assim, o termo epilinguístico, na visão de Gombert, se aproxima da noção de metalinguagem, ficando, porém, aquém desta por não ser um ato conscientemente controlado pela pessoa que dele faz uso.

Já vimos neste trabalho, precisamente na seção anterior, que as capacidades "*meta"* remetem à ideia de algo a ser construído, e não algo dado como pronto. Já vimos também que metacognição é o ato de as pessoas poderem compreender, pensar sobre o próprio ato cognitivo empregado na realização de determinada tarefa. Agora, apresentaremos o entendimento quanto à metalinguagem. De acordo com os estudiosos da psicolinguística, a metalinguagem compreende várias áreas, tais como metafonológico, metalexical, metassintático, metassemântico e metatextual, porém neste estudo iremos direcioná-la para essa última, especificamente, no processo inferencial empregado na leitura do texto.

De acordo com Gerhardt (2016), a metalinguística, que tem a propriedade de eleger a linguagem como o objeto a ser monitorado na ação cognitiva, se constitui num tipo específico de ação metacognitiva. Assim, atividades metalinguísticas pressupõem um uso refletido e intencional voltado para o estudo da própria linguagem. Desse modo, as capacidades metalinguísticas das pessoas são resultantes de aprendizagens explícitas que ocorrem com mais frequência no ambiente escolar (GOMBERT, 2003). Por essa razão, exercícios de compreensão leitora necessariamente precisam ser compostos por questões de caráter metalinguístico, uma vez que o aluno, em contato frequente com esses exercícios, poderá refletir e gerenciar o emprego que faz da linguagem para tratar da própria linguagem no ato de leitura. Nesse caso, o aprendiz pode se dar conta, por exemplo, que não leu corretamente um período do texto por não respeitar a pontuação usada para intercalar uma oração adjetiva.

Como já vimos neste capítulo, a compreensão de um texto é um processo que depende do uso do conhecimento prévio: o leitor utiliza o conhecimento do que já sabe (o conhecimento adquirido ao longo de sua vida) e o articula às informações do texto para construir um novo significado para esse texto. Segundo Gerhardt (2014), para que haja um ensino produtivo em sala de aula e essa compreensão possa ser praticada, é preciso haver um problema motivador externo à escola para solicitar esse saber do aluno, o que possibilitará a construção social da pessoa, em termos de letramento e cidadania.

Ocorre, porém, que a prática adotada em sala de aula volta-se para um processo mecânico de fazer os exercícios do livro didático. Ora, como amplamente divulgado nesta pesquisa e em trabalhos recentes sobre as questões de compreensão leitora presentes nos LD de Língua Portuguesa, essas questões, em larga escala, solicitam aos aprendizes apenas identificação e extração de elementos superficiais do texto, ou inferências feitas a partir do texto que não exijam uma produção de uma conclusão lógica a partir da leitura. Diante disso, podemos dizer que os alunos já aprenderam esse padrão de questão e já sabem o que será cobrado deles para que tenham bom rendimento nas provas e "passem de ano". Em razão disso, segundo Gerhardt (2016), a escola brasileira até tem trabalhado com metas voltadas para participação dos alunos na sociedade, porém o que se vê no ambiente de sala de aula são aprendizes preocupados com conteúdos que cairão na prova. Em razão disso, essa autora afirma que ocorre um esvaziamento no tocante ao aprendizado de conteúdos que serviriam para a vida dos alunos e que não há atividades didáticas com potencial de resgatar isso. No entanto, entendemos, neste estudo, que exercícios metacognitivos de compreensão leitora em

sala de aula seriam uma possibilidade de eles não só quererem, mas também poderem ir além do conteúdo meramente voltado para a feitura de provas.

Diante desse quadro escolar, uma falha, dentre outras, que ocorre de forma reiterada na escola é a de apresentar conteúdos desvinculados de práticas metalinguísticas voltadas para usos linguísticos úteis à vida do aluno dentro e fora da escola (GERHARDT, 2016). Desse modo, o problema que encontramos na escola é, justamente, não encontrarmos problemas sistematizados em atividades escolares, cuja resolução exija do aluno atos intencionais e reflexivos que possam ser úteis na sua vida em sociedade, dentro ou fora da escola.

Acreditamos que, com a inserção de questões metacognitivas que se voltem para um nível inferencial mais amplo nos LD de Língua Portuguesa, sobretudo o compatível com o nível 3 de leitura, possamos problematizar conteúdos que façam sentido para a vida social do aluno, já que, para resolvê-los, obrigatoriamente, o aprendiz precisará lançar mão dos seus conhecimentos e articulá-los com elementos do texto para dar uma conclusão lógica como resposta. Desse modo, o aluno fará parte do processo. Com isso, o discente poderá adquirir autonomia e consciência no ato de leitura para gerenciar seu próprio aprendizado e, desse modo, tirar proveito dessa habilidade para o seu convívio social.

3 METODOLOGIA

Apresentamos neste capítulo o caminho metodológico adotado para este trabalho. Para alcançar os três objetivos específicos desta pesquisa, já apresentados na introdução deste estudo, foram delineadas três ações. A primeira consiste em analisar e criticar uma atividade de leitura proposta por um LD, sobretudo se tais questões contemplam ou não o nível 3 de leitura. A segunda, em elaborar uma unidade didática que contribua para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos quanto ao estabelecimento de inferências em leitura e que culmine com questões de compreensão leitora, pautadas nos níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002), com ênfase nas questões de nível 3 de leitura. A terceira, em demonstrar que, com o subsídio de uma unidade didática voltada para o desenvolvimento metacognitivo dos aprendizes quanto ao monitoramento do seu estabelecimento de inferências em leitura, os alunos do nono ano do Ensino Fundamental são capazes de monitorar eficientemente suas inferências, apresentando um bom desempenho em atividades de nível 3 de leitura.

O objetivo de analisar as questões do livro didático é verificar se houve mudança significativa quanto aos padrões de questões de compreensão leitora, já que, segundo pesquisas recentes, como a de Vargas (2012), aqui mencionada, as questões dessa natureza se limitavam à localização de informações no texto.

O objetivo de elaborar a unidade didática é contribuir com o desenvolvimento da habilidade do aprendiz em monitorar seu estabelecimento de inferências no ato de leitura através de estratégias metacognitivas que proporcionem ao aluno o gerenciamento do seu pensar.

O objetivo de atestar a proficiência de alunos do nono ano do Ensino Fundamental ao lidar com questões inferenciais, sobretudo aquelas exigidas pelo nível 3 de leitura, especialmente quando essas estão inseridas em uma unidade didática que favoreça o desenvolvimento metacognitivo dos aprendizes, é reforçar que a escola deve reconhecer o potencial dos alunos em estabelecer inferência e ajuda-los a reconhecer isso em si mesmos.

3.1 Os participantes e o local da pesquisa

Neste estudo de caso de caráter intervencionista, desenvolvo uma unidade didática e a aplico a duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental a fim de tentar contribuir para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos no que diz respeito ao estabelecimento de inferências no ato de leitura. Para tanto, pretendo colaborar, através de uma unidade didática

de compreensão leitora voltada para aprendizes do nono ano do Ensino Fundamental, ancorada em estratégias metacognitivas, para o desenvolvimento de habilidades de práticas leitoras, especialmente daquelas exigidas pelo nível 3 de leitura.

A atividade foi desenvolvida para ser aplicada a aprendizes do nono ano do Ensino Fundamental. Este professor-pesquisador, na ocasião do desenvolvimento deste estudo, estava lecionando para duas turmas, cuja composição se diferencia das demais classes do munícipio. Essas turmas são compostas de alunos que cursam o nono ano do Ensino Fundamental, porém são oriundos de diversas escolas da rede municipal local. As aulas são ministradas no contraturno do ensino regular dos alunos com vistas à preparação para provas de acesso às escolas técnicas do Estado do Rio de Janeiro. Decidimos aplicar a atividade em uma dessas turmas, que denominaremos, para este trabalho, de "turma especial", e numa turma regular do mesmo município (turma 191), sendo esta última cedida a este professor-pesquisador tão somente para a realização da pesquisa.

A escola onde foi desenvolvida a atividade com as turmas regular e especial está situada num município da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. Os locais das duas escolas são semelhantes no que tange à topografia, economia e cultura. De uma forma geral, são áreas cercadas por comunidades ligadas ao tráfico de drogas, cujos integrantes oferecem, constantemente, riscos aos moradores locais. Há pouquíssima opção de cultura e lazer na região. As poucas que existem se restringem, basicamente, a praças públicas e a bailes funks.

A escola onde foi desenvolvida a atividade com a turma regular possui uma quadra poliesportiva, um amplo pátio para atividades extraclasses e um laboratório de informática. As salas são precárias, já que são pouco arejadas, não possuem condicionadores de ar e os ventiladores são insuficientes para amenizar o calor, principalmente, em dias de altas temperaturas. Além disso, não possui uma biblioteca, nem uma sala de vídeo ou sala multiuso e nem um auditório. Nota-se com essa breve descrição que tal escola pode ser considerada como precária para o desenvolvimento de práticas educativas se comparada a outras escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

No geral, os alunos da turma regular são moradores locais ou vizinhos ao bairro onde a escola se insere, são de classe econômica considerada como de baixa renda e alguns deles vivem em comunidades de alta periculosidade. Pelo perfil socioeconômico desses alunos e pelos relatos em sala de aula, pode-se dizer que possuem pouco acesso a atividades culturais

fora da escola. Devido a isso, acreditamos que, através de estratégias metacognitivas de leitura que possibilitem aos aprendizes a tomada de uma postura consciente e reflexiva na realização do ato de leitura, a escola, enquanto espaço responsável pelo refino e sistematização do processo de aprendizagem, possa suprir, minimamente, essa lacuna sociocultural para promover uma participação mais efetiva dos aprendizes na sociedade.

A escola onde foi desenvolvida a atividade com a "turma especial" apresenta melhores condições do que as da escola onde foi desenvolvida a atividade com a turma regular, já que dispõe de uma biblioteca, de um auditório e de uma quadra poliesportiva em bom estado de conservação, elementos esses que podem possibilitar aulas em ambientes diversificados dentro da própria escola.

A turma regular é composta de 22 (vinte e dois) alunos, dos quais 17 (dezessete) são frequentes. A idade deles varia entre 13 e 16 anos. Os alunos, de uma forma geral, segundo relatos dos professores de outras disciplinas e do próprio professor de Língua Portuguesa, que cedeu as aulas para o desenvolvimento desta pesquisa, se mostram muito descompromissados com as tarefas desenvolvidas em sala de aula, sobretudo com aquelas que não valem pontos para a composição de notas bimestrais. A turma ficou cerca de um mês (entre os meses de fevereiro e março) sem aula por conta de uma obra emergencial na escola.

A "turma especial" é composta de 25 (vinte e cinco) alunos frequentes. A idade deles, a exemplo da turma 191, varia entre 13 e 16 anos. Os alunos, de uma forma geral, se mostram mais engajados com as tarefas desenvolvidas em sala de aula. O nível de concentração e a disciplina desses aprendizes facilitam bastante a fluidez das aulas.

Dentre as duas turmas que participaram da pesquisa, 40 (quarenta) alunos fizeram a unidade didática. Porém, desse universo, descartamos, para a realização de nossa análise de resultados, 03 (três) alunos que faltaram dois dias de aula, 03 (três) alunos que faltaram ao dia da aplicação das questões de nível 3 e 01 (um) aluno que deixou praticamente toda a atividade em branco. Desse modo, foram contabilizados, para fins de análise de resultados, 33 alunos participantes efetivos da pesquisa. Assim, tivemos 20 (vinte) alunos da "turma especial" e 13 (treze) alunos da turma regular.

3.2 Procedimentos quanto à análise da atividade de compreensão leitora do livro didático

Para a escolha do capítulo do livro a ser analisado neste estudo, adotamos dois critérios. O primeiro, que o texto contido no capítulo a ser analisado fosse relevante para o contexto atual do desenvolvimento desta pesquisa e que despertasse, de algum modo, interesse nos leitores. O segundo, que esse texto, ao mesmo tempo, disparasse inferências do nível 3 de leitura e que fosse adequado ao público a que ele seria destinado (alunos do nono ano). Tais critérios justificam-se pelo fato de termos estabelecido o objetivo de construir a unidade didática com questões de compreensão textual a partir do mesmo texto incluído no capítulo do LD que teria sido analisado, a fim de comprovar a possibilidade de um trabalho substancialmente diferente daquele proposto pelo LD e efetivamente comprometido com o desenvolvimento metacognitivo dos alunos.

Diante dos critérios de escolha, selecionamos, para fazer a análise pretendida, as atividades de leitura propostas para a crônica "Pais", de Luís Fernando Veríssimo, disponíveis no capítulo 3, p. 48-52, do livro de Língua Portuguesa de 9º ano "*Português Linguagens*" dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, publicado em 2012. O capítulo no qual se inserem as atividades de leitura analisadas recebe o nome de "*A dança das gerações*" e pertence à unidade I, que aborda o tema "*Valores*". O capítulo está divido em 4 seções: "*Estudo do texto", "Produção de texto", "A língua em foco" e "Divirta-se"*. A primeira seção subdivide-se em: "*Compreensão e Interpretação*", "*A linguagem do texto*", "*Leitura expressiva do texto*", "*Cruzando linguagens*" e "*Trocando ideias*". Com exceção da subseção "*Leitura expressiva do texto*", que aborda uma atividade voltada para uma prática teatralizada do texto em sala de aula, o que fugiria ao objeto deste trabalho, todas as outras subseções da seção *"Estudo do texto"* foram passíveis de análise nesta pesquisa.

O LD, no qual está inserido o capítulo que foi escolhido como objeto de análise deste estudo, foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014, 2015 e 2016). Ele é composto de 4 unidades didáticas (UD), compostas de 3 capítulos cada uma. Em cada UD é abordado um tema que atende as recomendações dos PCN. Esse tema está intimamente ligado aos capítulos que compõem a unidade didática. Os capítulos são compostos de, basicamente, 5 seções, uma vez que algumas dessas podem não aparecer em um determinado capítulo. São seções básicas dos capítulos: "*Estudo do Texto*", "*Produção do Texto*", "*Para*

escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade", "*A língua em foco*" e "*De olho na escrita*". Ao final do LD em questão, existe um manual do professor que aborda a estrutura e a metodologia da obra. Nesse manual, é descrita a composição do livro em unidades e capítulos, sendo especificado qual o objetivo geral das seções que compõem os capítulos e, ainda, é disponibilizado um cronograma para o uso do livro ao longo do ano letivo.

Para análise desta pesquisa, foram utilizados os níveis de leituras propostos por Applegate *et al* (2002), que se encontram explicitados no referencial teórico deste trabalho. Foram classificadas como de nível linear (N1) questões que se restringiam à localização de informação expressa no texto. Nesse tipo de questão, para o aluno dar a resposta, bastava copiar algum fragmento do texto. Foram classificadas como de baixo nível inferencial (N2) as questões que exigiam inferências que não solicitavam do aluno uma conclusão lógica como resposta. Nesse tipo de questão, em geral, o aluno faz algum tipo de paráfrase ou estabelece uma relação lógica e básica entre partes do texto. Foram classificadas como de alto nível inferencial, neste estudo tratadas como questões de nível 3 de leitura (N3), as questões que exigiam, necessariamente, a articulação do conhecimento prévio do aluno com a informação do texto para se chegar a uma conclusão lógica como resposta. Nessa articulação, por exemplo, o aluno poderia conceber uma solução para um problema específico do texto. Foram classificadas como de nível inferencial reflexivo (N4) global as questões que exigiam reflexões sobre o texto como um todo. Nesse nível, as respostas são, normalmente, voltadas para ideias mais amplas do texto ou temas subjacentes que guardam relação com o significado do trecho evidenciado na questão. No entanto, não era possível enquadrar algumas questões propostas pelo LD nesses níveis de leitura. Nesse caso, foi sinalizado que elas não seriam passíveis de classificação segundo os níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002) e foi fornecida uma explicação para tal.

3.3 Procedimentos adotados na elaboração e composição da proposta alternativa de atividade

Esta seção é destinada à apresentação dos parâmetros norteadores para a concepção da unidade didática, desenvolvida como proposta alternativa de exercício para este estudo, baseada em estratégias metacognitivas, elaborada por este professor-pesquisador. Essa unidade didática tinha por finalidade contribuir com possibilidades de o aluno desenvolver

habilidades no monitoramento da realização de inferências e ter consciência sobre tais habilidades no processo de leitura.

Para tanto, foram elaboradas duas seções. A primeira, com objetivo de apresentar os conceitos de conhecimento prévio e de inferência, através de atividades que envolvessem apenas partes do texto, como por exemplo título, subtítulo, parágrafo e textos curtos. Já a segunda, com o objetivo de exercitar o controle consciente do processo de inferência na leitura de um texto completo. A ordem sequencial das questões teve como objetivo ajudar o aluno a refinar, de forma progressiva, a sua sensibilidade para o gerenciamento da realização de inferências em atividades leitoras. Para isso, procuramos seguir o modelo adotado em Gerhardt (2016), que é composto de atividade de reconhecimento, atividade de comparação, atividade de identificação e correção e atividade de construção de processo inferencial.

A seção 1 foi composta de sete atividades que foram distribuídas da seguinte forma: a primeira consiste numa atividade ilustrativa para construção do conceito de conhecimento prévio; a segunda, numa atividade de comparação de construções para a formação do conceito de inferência; a terceira, na identificação, dentre várias alternativas, daqueles que constituem conhecimento prévio e daquelas que constituem conhecimento explícito no texto; a quarta, na identificação de quais alternativas se constituíam em inferências geradas a partir da leitura de um texto curto e no fornecimento de justificativa das alternativas que não se constituíam em inferências; a quinta (primeira da subseção "Vamos exercitar mais"), na comparação/identificação das alternativas que seriam inferências feitas a partir da leitura de manchetes de jornal; a sexta, na correção de construções em desacordo com a leitura de manchetes de jornal; e, por fim, a sétima, numa construção de inferências diante da leitura de manchetes de jornal.

Na seção 1, com exceção de duas atividades, quais sejam, a primeira e a terceira, cuja composição era meramente de identificação, todas as demais questões propostas nesta seção solicitavam justificativa dos aprendizes, conforme as respectivas escolhas. Isso foi feito para chamar a atenção de que eles poderiam monitorar suas inferências em qualquer atividade de leitura de forma consciente. Os parágrafos que seguem detalham cada uma das atividades da seção 1.

A primeira atividade teve como objetivo possibilitar aos alunos, através de um processo gradativo em que são propostas perguntas a partir de uma manchete de jornal, chegar

ao conceito de conhecimento prévio. A ideia era mostrar aos aprendizes que algumas das informações que possibilitam a construção do sentido da manchete em questão não estão explícitas no texto, mas são parte do conhecimento que eles já têm sobre determinada palavra, assunto e organização textual. Achamos por bem a apropriação desse conceito pelos alunos para que eles tivessem noção da importância da participação ativa que precisam ter numa atividade de compreensão leitora, sobretudo quando realizam inferências.

Na segunda atividade, foram elaboradas duas construções semanticamente relacionadas à manchete de jornal utilizada na questão um, sendo apenas uma delas uma conclusão plausível a partir da leitura da manchete. Vale ressaltar que não foi utilizada a palavra inferência no comando da questão porque, até esse momento na unidade didática, esse termo ainda não havia sido introduzido. O comando da questão, nesse momento, pedia para os alunos compararem as construções e avaliarem qual conclusão eles poderiam validar, pela articulação do conhecimento prévio com as informações do texto, como resposta. No exercício, foi solicitado aos alunos que marcassem a conclusão correta e justificassem sua escolha. O objetivo foi construir o conceito de inferência, através dessa comparação.

A terceira atividade teve como objetivo consolidar a distinção entre conhecimento prévio e inferência, através de um processo de diferenciação desses conceitos por meio da avaliação de seis construções referentes a uma anedota que versava sobre uma entrevista de um casal. Para tanto, solicitamos que os alunos marcassem “CP” para conhecimento prévio e “IT” para informações do texto em cada uma dessas seis construções.

Na quarta atividade, foi elaborada uma questão similar à questão 2. Nesse caso, porém, foi utilizado o termo inferência, uma vez que, pela resolução das questões anteriores e pelas explicações apresentadas até esse ponto da unidade, os alunos já teriam sido apresentados ao conceito de inferência. Nessa questão, foram propostas oito construções relacionadas à mesma anedota da atividade anterior, sendo algumas delas inferências geradas a partir de sua leitura e outras conclusões implausíveis a partir de sua leitura, e foi solicitado aos alunos que marcassem as construções que se constituíam em inferências e justificassem por que as demais não seriam inferências. O objetivo da questão foi de levar à identificação desse conceito pelo ato comparativo e a demonstrar, através de justificativas que eles mesmos forneceriam para as construções que se constituíam em conclusões implausíveis pela leitura da anedota, que estavam amadurecidos para empregar o conceito em atividades futuras.

As três questões seguintes, quais sejam, as atividades 5, 6 e 7, se encontram numa subseção intitulada “Vamos exercitar mais”. Antes da exploração dessas atividades, foi criado um boxe que tinha por objetivo explicar o que seria pedido aos alunos em cada exercício. Informamos que as questões estariam compostas por um dos seguintes comandos: **de identificação/comparação, de correção ou de construção**. Consideramos relevante a explicação quanto ao uso dos comandos nessa subseção porque esse ato, além de ajudar os aprendizes na organização do raciocínio, iria ambientá-los para a feitura das questões N3 da seção 2, foco desta pesquisa, cuja composição se encontra ancorada em um desses comandos.

Na quinta atividade, foi solicitado aos alunos que comparassem e identificassem a inferência validada na leitura de manchetes de jornal e, ainda, que justificassem a escolha. O objetivo dessa questão foi de possibilitar a identificação de inferência diante da leitura de um texto pelos aprendizes e que esses demonstrassem, através de justificativa, o caminho construído para tal.

Na sexta atividade, foram elaboradas algumas construções não autorizadas pela leitura das manchetes de jornal e foi solicitado aos alunos que fizessem as alterações necessárias para serem consideradas inferências geradas pela leitura das manchetes. O objetivo dessa questão foi de possibilitar a reparação do erro encontrado em conclusões invalidadas diante da leitura de um texto.

Na sétima atividade, foi solicitado aos alunos que construíssem inferências para as manchetes de jornal, articulando os seus conhecimentos prévios às informações do texto. O objetivo dessa questão foi de exercitar a construção de inferências no ato de leitura.

A seção 2 é composta de duas questões pré-textuais, uma questão linear (N1), duas questões de baixo nível inferencial (N2), sete questões de alto nível inferencial (N3), foco deste trabalho, e duas questões de nível inferencial reflexiva global (N4). Todas as questões que não eram de nível 3 de leitura tinham por objetivo, tão somente, compor a unidade para que o aluno fosse gradativamente conduzido, por meio das questões de níveis 1 e 2, a responder as questões de nível 3 de leitura. Logo, todas as respostas obtidas nas questões que não fossem deste nível de leitura não foram objetos de análise nesta pesquisa.

Esta segunda seção foi desenvolvida com o próprio texto do capítulo do LD que foi analisado criticamente neste estudo, conforme explicitado na seção 2.2 deste capítulo e será efetivamente analisado na seção 3.1 do próximo capítulo deste estudo. Achamos interessante

adotar esse critério para possibilitar um maior esclarecimento da proposta desenvolvida para esta pesquisa, sobretudo para operacionalizar um caminho mais didático para quem queira, a partir dela, elaborar propostas similares.

Antes de cada grupo de questões da segunda seção, foi informado aos alunos qual o objetivo da atividade, quais as habilidades que eles precisariam desenvolver para realizar o exercício com sucesso e qual a importância do aprendizado daquelas habilidades para o ato de leitura. O propósito desse direcionamento aos alunos é, justamente, torná-los conscientes das atividades que desempenham em sala de aula, especificamente, atividades de compreensão leitora em aula de Língua Portuguesa. Acreditamos que, em adquirindo essa consciência, os aprendizes possuam autonomia de monitorar o seu próprio aprendizado. Ressaltamos que a importância de explicitar o objetivo da atividade proposta reside no fato de que buscávamos, por meio da unidade didática, desenvolver as habilidades metacognitivas dos aprendizes, já que a "criança que está fazendo uma leitura sem um objetivo específico pode ter falhas em sua compreensão, mas não detectá-las como problemas, situação que não ativa suas estratégias metacognitivas" (KATO, 2007, p.135). Isso porque essa não detecção do problema por parte dos alunos irá prejudicá-los no reparo consciente da possível falha no ato de leitura.

As questões pré-textuais, dispostas antes do texto a ser lido, tiveram como objetivo despertar o interesse dos alunos pela leitura do texto e acionar conhecimentos prévios necessários para a futura leitura desse texto. Acreditamos que essas ações possam contribuir para a realização de inferências na compreensão leitora do texto, tornando a leitura mais fluente, já que, segundo Fulgêncio e Liberato (1996), quando os alunos criam determinadas expectativas, a leitura tende a ser mais rápida e, assim, mais eficiente, o que colabora para uma compreensão mais fácil do que foi lido. Logo, acreditamos que os aprendizes não só criam expectativas para a leitura do texto com a execução de questões pré-textuais, mas também esboçam estratégias para essa leitura, atos esses que colaboram para o desenvolvimento metacognitivo.

A questão linear teve como objetivo identificar elementos importantes para a compreensão do texto. Acreditamos que esse apontamento contribua para a fluência da leitura, uma vez que, para executar esse tipo de questão, os alunos precisarão direcionar seu olhar para informações importantes na superficialidade do texto, o que possivelmente irá ajudá-los no momento de articular tais informações a seus conhecimentos prévios para a construção de significado no texto.

As questões de baixo nível inferencial (N2) tiveram como objetivo contribuir para o desenvolvimento gradativo no processo de realização de inferência, já que, nesse tipo de inferência, a construção é formada por lógicas simples com informações majoritárias do próprio texto. Acreditamos que esse tipo de questão se constitua numa espécie de amadurecimento dos aprendizes para o alcance de inferências que exijam conclusões lógicas como respostas sobre fragmentos do texto ou, até mesmo, do texto como um todo.

Observamos até agora que, antes de cada seção de questão por nível de leitura, destacamos o objetivo que pretendíamos com a proposta de cada exercício. No entanto, as questões N3, além da explicitude do objetivo, foram precedidas de uma indicação aos alunos sobre o tipo de ação que lhes seria pedido em cada questão. Assim, mostramos para os aprendizes que as questões N3 foram compostas por um dos seguintes comandos: de identificação/comparação, de correção ou de construção.

As questões de alto nível inferencial (N3) tiveram como objetivo possibilitar aos aprendizes o gerenciamento mais autônomo na geração de inferências diante da leitura de um texto. Nessa seção de questões, que é foco deste trabalho, procuramos desenvolver as questões de acordo com a sequência desenvolvida por Gerhardt (2016), qual seja, a inserção de comandos específicos, voltados para detecção do erro, detecção do acerto e a tomada de consciência sobre esses dois, com o objetivo de contribuição para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e, especificamente, metalinguísticas nos aprendizes, por acharmos que eles, apropriando-se dessas estratégias, possam realizar inferências de forma consciente e, com isso, afirmar suas potências no aprendizado de leitura.

3.4 Procedimentos adotados na aplicação da proposta alternativa de unidade

Como já informado neste estudo, a nossa unidade didática foi aplicada, para o desenvolvimento desta pesquisa, a duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, para facilitar a coleta de dados, a feitura do relatório de aplicação, a organização do resultado, dentre outros elementos, adotamos como metodologia um procedimento padrão de aplicação da unidade. Em razão disso, procuramos seguir, fielmente, cada etapa planejada em ambas as turmas.

No primeiro contato com a turma regular, me identifiquei como professor de Língua Portuguesa da rede. Informei que estava devidamente autorizado pela direção da escola e pelo

professor de Língua Portuguesa regente da turma para aplicar uma unidade didática como objeto de pesquisa para o desenvolvimento de dissertação de mestrado. No primeiro encontro com a outra turma (especial), foram transmitidas as mesmas informações direcionadas para regular, porém com uma informação adicional de que deixaríamos de utilizar o LD didático, normalmente utilizado por eles, para trabalharmos especificamente com a unidade didática elaborada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foi informado aos alunos das duas turmas que a participação seria facultativa e que quem pretendesse participar deveria levar um termo de autorização para o responsável tomar ciência e autorizar ou não a participação do aprendiz na pesquisa. Os alunos ficaram cientes de que o sigilo de suas identificações seria preservado.

Para a implementação da unidade didática em ambas as turmas, foram empregados, como meios didáticos, projetor (data show) e material impresso.

Como a unidade didática está composta de 17 (dezessete) laudas e, por experiência própria e por relatos de outros colegas, a extensão do material poderia ser algo intimidador ao aluno no primeiro momento, optamos por dividir a seção 1 (um) em duas partes e manter a seção 2 (dois) na íntegra. Desse modo, a primeira parte da seção 1 (um) ficou com 3 (três) páginas; a segunda parte, com 4 (quatro); e a seção 2 (dois), com 9 (nove).

Foi informado às turmas que a previsão para a aplicação de toda a unidade didática seria de 8 (oito) tempos de aulas com duração de 50 (cinquenta) minutos cada. Como a turma regular tem aula de Língua Portuguesa às segundas e às sextas-feiras, ficou estabelecido que seriam utilizados dois tempos em cada dia. Desse modo, a atividade foi planejada para ser desenvolvida com início no dia 24 de junho de 2016 (sexta-feira) e término no dia 04 de julho de 2016 (segunda-feira). Já na "turma especial", que tem aula às terças e quintas-feiras, a atividade foi planejada para ter início no dia 23 de junho de 2016 (quinta-feira) e término no dia 05 de julho de 2016 (terça-feira).

No primeiro dia de aplicação da atividade, adotamos um procedimento padrão para ser empregado nas duas turmas. Foi informado aos alunos de ambas as turmas que seria distribuído um material composto de 3 (três) laudas, pertencente a uma unidade didática composta de 17 (dezessete) laudas. Foi informado, também, que os exercícios poderiam ser feitos com o auxílio do professor e com troca de informações entre os colegas durante toda a aplicação da seção 1. Já na seção 2, seria possível auxílio do professor até as questões N-2,

inclusive, porém sem troca de informações entre os colegas. Para a realização das questões N-3, que é foco desta pesquisa, não seria permitido o auxílio do professor e, além disso, estas deveriam ser executadas durante o tempo de até 1 hora e 30 minutos.

3.5 Procedimentos adotados para a análise dos resultados obtidos na aplicação das questões N3 da unidade didática

Num primeiro momento, foram agrupados os dados quantitativos das questões. Neles, foram revelados, de forma geral, através de gráficos e quadros, a quantidade de acerto e de erro do total de participantes em cada questão, com o aproveitamento percentual respectivo. Foram, também, reveladas as médias de justificativas inferenciais e não inferenciais[5] de todos participantes por questão. Foi, por fim, revelado o aproveitamento geral por cada tipo de questões, ou seja, qual a média percentual de acertos das questões de comparação/identificação, das questões de correção e da questão de construção.

Como forma de analisar qualitativamente as respostas dos alunos, elegemos dois critérios avaliativos para as questões de nível 3. O primeiro, se o aprendizes atenderiam ao primeiro comando da questão, que consistia sempre em comparar/identificar, corrigir ou construir inferências. O segundo, se os alunos justificariam/argumentariam satisfatoriamente o que haviam realizado para contemplar o primeiro comando, caso houvesse na questão esse segundo comando. Esse segundo critério precisou ser subdivido para tornar mais clara nossa análise. Quando a justificativa/construção era satisfatória inferencial, ela poderia ser classificada como de nível 3 ou de nível 4, que fazem parte dos níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002), e, ainda, como vaga. Já quando a justificativa/construção era insatisfatória não inferencial, ela poderia ser classificada como vaga, baseada em conhecimento prévio, baseada em cópia, não autorizada pelo texto ou ausente.

Assim, as justificativas/construções foram organizadas conforme os parâmetros abaixo:

[5] Foram consideradas "justificativas inferenciais" aquelas que mostravam o percurso cognitivo estabelecido pelo aluno para chegar à resposta dada, com a articulação esperada entre o conhecimento prévio e as informações do texto, enquanto foram consideradas "justificativas não inferenciais" aquelas que não mostravam esse percurso cognitivo ou não revelavam a mesclagem esperada entre o conhecimento prévio e as informações do texto. Com isso, não queremos argumentar que os alunos poderiam não estar estabelecendo inferências, que são estabelecidas por todos os indivíduos durante a leitura, e sim que suas respostas não revelavam as inferências esperadas naquele contexto específico.

(i) **Justificativa/construção inferencial nível 3**: quando o aluno articulava o(s) comando(s) da questão com argumentos compatíveis com o nível 3 de leitura. Nessa articulação, o aprendiz obrigatoriamente mesclava o seu conhecimento prévio com a informação do texto para se chegar a uma conclusão lógica como resposta sobre determinada parte do texto ou sobre determinados personagens.

(ii) **Justificativa/construção inferencial nível 4**: quando o aluno articulava o(s) comando(s) da questão com argumentos compatíveis com o nível 4 de leitura. Nessa articulação, o aprendiz obrigatoriamente mesclava o seu conhecimento prévio com a informação do texto para se chegar a uma conclusão lógica como resposta sobre o texto como um todo.

(iii) **Justificativa/construção inferencial considerada vaga**: quando o aluno demonstrava pelas ideias apresentadas que compreendeu o(s) comando(s) da questão, mas, devido à falta de habilidade no emprego de recursos linguísticos, tais como pontuação, coesão, concordância, dentre outros, tinha dificuldade de organizar claramente sua resposta.

(iv) **Justificativa/construção não inferencial considerada vaga**: quando o aluno escrevia algo que não era possível compreender pela confusão na organização das ideias ou, até mesmo, por falta de explicitação clara da justificativa para a resposta dada ao primeiro comando. Como exemplo do segundo caso, respostas do tipo: "porque sim" ou "porque não".

(v) **Justificativa/construção não inferencial baseada em conhecimento prévio**: quando o aluno mostrava dificuldade de articular de forma dosada as informações do texto com seu conhecimento prévio e exagerava nesse último.

(vi) **Justificativa/construção não inferencial baseada em cópia ou paráfrase**: quando o aluno transcrevia fragmentos literais do texto ou do próprio enunciado da questão ou utiliza-se de paráfrases sem articular os trechos parafraseados aos conhecimentos prévios dele.

(vii) **Justificativa/construção não inferencial não autorizada pelo texto**: quando o aluno acrescenta algum tipo de informação que não era respaldada pelo texto. Como exemplo disso, temos: *"O pai quer que a filha case e vai embora da casa."* Observa-se que, nesse caso, não há elementos no texto (crônica) para validar a conclusão feita na última oração: *"vai embora de casa."*

(viii) **Justificativa/construção não inferencial ausente**: quando o aluno deixava o campo em branco.

É importante destacar que algumas questões foram constituídas de múltiplas escolhas para atender ao comando de comparação/identificação, que consistia no primeiro comando das três primeiras questões do tipo N3. Nelas, definimos apenas uma alternativa correta entre duas ou três possíveis para representar o gabarito. Desse modo, o fato de o aluno marcar a opção correta foi considerado como o atendimento ao primeiro comando da questão. Já as outras questões do tipo N3, com comandos de correção ou de construção, foram constituídas de requisições discursivas. Nestas, consideramos o primeiro comando atendido quando o aprendiz demonstrava que o compreendeu, através da sua escrita, mesmo com alguma dificuldade na articulação das ideias. Nas questões de comparação/identificação e de construção, nas quais havia o segundo comando, de apresentação de justificativa, esse comando era considerado contemplado quando o aluno demonstrava que, através de uma coerência entre os argumentos utilizados, fez a questão com consciência.

Definidos os critérios avaliativos dos dados, partiremos para o próximo capítulo que descreve, pormenorizadamente, os resultados e as análises das questões.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo, será apresentada a análise feita ao livro didático mencionada na seção 3.2 do capítulo anterior desta pesquisa, seguida da proposta de unidade didática voltada para o desenvolvimento de habilidades no monitoramento de inferências, especificamente, no nível 3 de leitura. Será apresentada, também, a análise dos resultados obtidos na aplicação da unidade didática proposta. Segue abaixo o texto extraído do capítulo do aludido LD.

CAPÍTULO 3

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante...Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.
-É – disse um deles -, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.
- A minha se juntou
- A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.
- Pior é a minha.
- Ah, é?
- Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.
- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.
- Estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?
- Sei.
- "Burguesão."
- É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.
- Querem nos matar. Querem nos matar.
- E eu que sonhava com essa cena?
- Nem me fala.
- Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.
- Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luis Fernando Veríssimo. Zoeira. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17)

burguês: modernamente, indivíduo rico ou da classe média; pessoa presa a bens materiais; conservador, reacionário.

fatiota: o mesmo que fato, roupa, traje.

4.1 Análise do capítulo de livro didático

Nesta seção, analisaremos as questões do LD mencionado na seção 3.2 deste trabalho, baseados nos níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002) que foram explicitados na seção 1.2 desta pesquisa.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Questão 1: *O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.*
a) *Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?*
Gabarito*:* *Numa igreja, durante a cerimônia de casamento*.

Análise: Trata-se de uma questão N1, pois apenas requer do aluno a identificação de elementos explícitos no texto. Nesse caso, o aluno consegue responder a essa pergunta com a leitura da primeira oração do texto: *"Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja"*, na qual a palavra "igreja" define o local da cena.

Vale ressaltar que, mesmo sendo N1, é importante esse tipo de questão, sobretudo na ordem em que se apresenta (no início da atividade), para poder situar o aluno-leitor no texto a fim de prepará-lo para questões inferenciais.

b) Em quanto tempo ela passa?
Gabarito*:* *Durante alguns minutos*

Análise: Trata-se de uma questão N2, pois a resposta não se encontra explícita no texto, mas pode ser facilmente detectada através de outras informações básicas do próprio texto. A inferência pode ser realizada pelo conteúdo da fala das personagens. No desenrolar da conversa, não houve nenhum tipo de digressão e nem interrupção de turno, salvo uma pequena fala do narrador que passa quase despercebida no texto (*"Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos"*) e não foi uma conversa longa, segundo os dados do texto. O gabarito poderia contemplar outras respostas como o tempo do diálogo ou o tempo do casamento.

A questão "B" do número 1 tinha o objetivo parecido com o da letra "A". É importante figurar esse tipo de questão no início das atividades para, além de ajudar sintonizar o aluno no e com o texto, desenvolver habilidades, como, por exemplo, a construção de relação lógica entre elementos do texto e o conhecimento prévio do aprendiz, que o ajudarão na feitura de questões de nível 3 de leitura.

> *c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?*
> **Gabarito***: De modo ligeiro*

Análise: Segundo o gabarito, consiste numa resposta do tipo N1. Para respondê-la, o aprendiz, possivelmente, se limitaria às opções do próprio enunciado da questão (*modo aprofundado ou modo ligeiro*). Isso porque o aluno já assimilou, no espaço escolar, o padrão de resposta para satisfazer as exigências do livro que se constitui, predominantemente, de questões N1. Ressalta-se que um leitor proficiente poderia facilmente fornecer uma resposta diferente daquela do gabarito. Ele responderia, por exemplo, de forma coerente, que as personagens são construídas de modo aprofundado porque, pela leitura do diálogo entre essas personagens, ainda que breve, seria possível depreender as crenças que elas possuem a respeito de casamento e os valores que atribuem às convenções sociais. Ou seja, se levássemos em conta uma resposta como essa, dada por um leitor proficiente, este item seria classificado como de nível 3 de leitura.

Nota-se que, quanto aos três subitens da questão 1, que houve uma tentativa, por parte do autor, de destacar informações relevantes no texto com os itens até aqui analisados. Talvez a falta de direcionamento para isso no comando da questão e, consequente, a possibilidade de respostas variadas tenha colaborado para uma não percepção por parte de que as realizou. Para ilustrar o que foi dito aqui, percebe-se que a letra "A" aponta para o local da cena; a letra "B", para o tempo de desenvolvimento da cena; e a letra "C", para a construção psicológica das personagens.

Acreditamos que essa estratégia contribui para o amadurecimento do aprendiz, o tornando mais hábil para realizar questões de níveis 2 e 3 de leitura.

> *d) Como você caracteriza essas personagens?*
> **Gabarito***: Como pessoas não totalmente conservadoras, mas que mantêm o sentimento de romantismo em relação à cerimônia de casamento e, por isso, desejam ver as filhas se casarem de modo convencional*.

Análise: O comando da questão remete a uma classificação N2, posto que a resposta poderia ser "são adultos com filhas em idade de casar". Porém, se o comando fosse melhor articulado, possibilitaria reflexões de nível 3 de leitura. Se, por exemplo, o comando fosse "*De acordo com as informações do texto e de acordo com suas experiências, como você caracterizaria as personagens do texto (os pais e as filhas)? Justifique sua resposta*", o aluno se sentiria "autorizado" para utilizar o seu conhecimento prévio. No entanto, do modo como a questão foi elaborada no LD, o aluno irá especular sobre as características das personagens, sem,

porém, transformá-las em previsão lógica com base nos elementos do texto, uma vez que o comando da questão não exige esse tipo de habilidade na resposta.

Esta questão fecha o processo de localização dos elementos do texto, como tempo, espaço e comportamento das personagens. Assim como as questões anteriores, ela é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades mais complexas no processo de leitura, sobretudo por proporcionar ao aluno a organização de constituintes lineares de grande relevância para a compreensão do texto. No entanto, o comando da questão, por ser muito genérico, colabora para que as respostas se afastem bastante do gabarito. Possivelmente, o aluno daria respostas mais vagas e genéricas que se ajustariam à imprecisão do comando da questão, do tipo: "são pessoas infelizes" ou "são pessoas normais". Poderiam ir, também, além do baixo nível inferencial.

> ***Questão 2:*** *Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse?*
> **Gabarito*:*** *Crônica*.

Análise: Embora seja relevante o aluno saber em qual gênero o texto esteja inserido, esta questão não será objeto de classificação dentro da proposta de Applegate *et al* (2002) por não exigir sequer a leitura do texto todo. Conforme o próprio comando da questão sinaliza, o aprendiz pode determinar o gênero textual com base em alguns elementos presentes na linearidade do texto sem, porém, precisar lê-lo completamente. Como, por exemplo, o aprendiz pode ir à parte final do texto, ler "Veríssimo" e dar a resposta.

> ***Questão 3:*** *De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam?*
> **Gabarito*:*** *Reclamam da falta de interesse de suas filhas em se casar ou em se casar na igreja*.

Análise: Questão classificada como N2, já que o aprendiz consegue respondê-la, sem grandes dificuldades, com base nos elementos lineares do texto, fazendo apenas uma pequena inferência. Primeiro porque o comando da questão dá pistas óbvias para a resposta, sobretudo quando pergunta de que os pais reclamam e já informa que a reclamação tem relação com o comportamento de suas filhas. Segundo porque, através de uma relação lógica com os elementos do texto, o aluno obtém a resposta. Essa relação pode ser feita com base em, pelo menos, dois fragmentos do texto. Um é este: *"Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar*. / -É – disse um deles -, esse deu sorte." O outro é: *"- A minha se juntou / "-A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada." / "-*

Pior é a minha”. A lógica é a seguinte: se um pai deu sorte porque a filha estava se casando na igreja, os outros se mostraram infelizes/insatisfeitos porque suas respectivas filhas não queriam esse tipo de casamento.

> ***Questão 4:*** *Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.*
>
> *a) O que há de comum entre elas?*
> **Gabarito*:*** As três se negam a participar de um casamento tradicional.
>
> *b) O que há de diferente?*
> **Gabarito*:*** *Uma aceitou se casar, mas com ritual diferente, no campo; outra resolveu se juntar em vez de se casar; e a outra se nega a casar*.

Análise: Trata-se de duas questões do tipo N2, pois o aluno pode fazer alguma relação lógica básica entre fragmentos do texto ou se utilizar de paráfrases para alcançar a resposta da questão. É válido destacar que o próprio comando da questão (que solicita a comparação) sugere o estabelecimento de relações lógicas.

No entanto, o comando da questão, mais uma vez, se encontra um pouco vago. Observe que não houve a informação, por exemplo, de que o aluno pode responder com as próprias palavras. Diante disso e da cognição apresentada pelo aprendiz no espaço escolar, há grandes possibilidades de a resposta ser N1, já que pode ser obtida com fragmentos do próprio texto. A letra “A”, por exemplo, pode ser respondida com os seguintes trechos: *“-A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada” / Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é” / “-A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos”.* A letra “B”, com uso desses mesmo fragmentos, acrescidos de algum outro trecho do texto, como este: *“-É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar cauda do vestido”.*

> ***Questão 5:*** *A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.*
>
> *a) Por quê?*
> **Gabarito*:*** *Porque ele gostaria que a cerimônia de casamento tivesse sido a tradicional, realizada na igreja, e não no campo*.

Análise: Este item pode ser classificado como N1 ou N2. O gabarito remete a resposta para o nível 2 de leitura. Já as respostas dos alunos poderiam se aproximar do gabarito, preservando, desse modo, a classificação N2, ou tenderiam ao padrão de “cópia-colagem”, já que os alunos são treinados a fazer com regularidade essas questões no LD. Outro fator que colabora para uma resposta de cópia-colagem é a ausência de comando na questão para os aprendizes responderem com suas próprias palavras. O relevante, porém, para esta pesquisa é que a

questão não ultrapassa o baixo nível inferencial para alcançar o nível 3 de leitura. É válido ressaltar, ainda, que os alunos podem alcançar o nível 3 de leitura e, em alguns casos, o nível 4 com questões que só exigem o nível 1 ou o nível 2.

> *b) O que conota a expressão "num ritual novo aí"?*
>
> **Gabarito*:*** *Conota desinteresse ou descrença do pai em relação à religião à qual supostamente a filha está ligada*.

Análise: Este item, ao contrário do anterior, não deixa possibilidade de dúvidas quanto à sua classificação. O aluno, nesse caso, pode até destacar algum fragmento do texto, mas, para atender bem ao comando da questão, precisará fazer paráfrases. Em razão disso, as respostas ficariam no nível 2 de leitura. Vale, porém, ressaltar que o aprendiz pode apenas ativar seu conhecimento prévio sem fazer relação com as informações do texto. Embora o aluno consiga observar que a expressão *"num ritual novo aí"* está inserida na fala do pai, cuja filha chegou a se casar, talvez não consiga acionar os elementos do texto para deduzir o significado da expressão, uma vez que o comando do item não deixa claro para o aprendiz responder com base no texto.

> ***Questão 6:*** *Diz um dos pais "- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei." Levante hipóteses:*
>
> *a) Por que a filha achou que o pai gostaria da novidade?*
> **Gabarito*:*** *Porque ela estava dando um passo importante na vida, o de sair de casa e ir morar com outra pessoa.*

Análise: O *caput* da questão apresenta um dado que merece uma ressalva antes da análise dos itens. Trata-se da parte final (comando da questão). Nele, o autor solicita ao aluno o levantamento de hipóteses. Tipicamente, a fase em que há formulação de hipóteses sobre o texto é na etapa pré-textual, embora a geração de novas hipóteses possa ocorrer ao longo da leitura. Devido a isso, se a questão convidasse o aluno a levantar hipóteses antes da leitura do texto, possivelmente haveria maior possibilidade de ele compreender mais facilmente o material lido.

Embora a questão tenha todo um potencial para ser classificada como de nível 3 de leitura, trata-se de uma questão do tipo N2. Segundo Applegate *et al* (2002), em questões de nível 3 de leitura, o aluno pode *"(b) descreve[r] uma motivação plausível que explica as ações dos personagens."* Nesse caso, para alcançar esse tipo de resposta no texto em questão, o aluno precisaria especular (inferir) acerca da motivação que levou a filha a contar para o pai que tinha se juntado com alguém e, ainda, acionar o conhecimento prévio (relacionado ao fato

de o casal ter se juntado) para chegar à conclusão lógica de que tal ato representa um comportamento já aceitável por pessoas menos tradicionalistas da sociedade atual. No entanto, segundo o próprio Applegate *et al* (2002), para que a questão seja classificada como de nível 3 de leitura, é obrigatória a vinculação de conhecimentos prévios com as ideias do texto para o oferecimento de uma conclusão lógica como resposta.

Devido à falta de comando expresso na questão para que houvesse articulação dos elementos do texto com os conhecimentos prévios do aluno, condição *sine qua non* para que ocorra o nível 3 de leitura, a questão foi classificada como N2. O aprendiz poderá, até, especular acerca das ações das personagens, fazendo, inclusive, relações lógicas. Porém, se obedecer ao comando da questão, ficará restrito às ideias do texto. Nota-se que há um esforço para efetivar essa articulação, porém isso não fica claro para o aprendiz. Mesmo não estando numa etapa pré-textual, onde possivelmente fosse mais produtivo, se o comando para levantar hipóteses estivesse no item e não no caput da questão, talvez o aluno compreendesse melhor a solicitação compatível com o nível 3 de leitura.

> *b) Por que o pai não gostou?*
> **Gabarito*:*** *Porque certamente esperava que a filha se casasse de modo convencional*.

Análise: Trata-se de uma questão N2. O aprendiz, nesse caso, através de uma articulação lógica, com base nas informações superficiais do texto, chega ao padrão de resposta que satisfaça o comando do item.

Mais uma vez, não ficou evidenciado para o aluno que ele poderia responder com uso das próprias palavras. Se houve tal intenção do autor, isso não ficou claro no comando do item. Não raro, essa imprecisão de comando ocorre nas questões de livros didáticos de Língua Portuguesa (VARGAS, 2012; MORAES, 2015). Essa ocorrência, certamente, colabora para a baixa qualidade das questões do LD, já que o aprendiz se acostumou com o padrão de resposta que exige apenas informações do texto. Desse modo, a ativação do conhecimento prévio dele fica excluída da atividade de "compreensão" do texto proposta pelo LD.

Vale ressaltar que o foco deste estudo é o nível 3 de leitura e que, não por isso, os outros níveis sejam menos importantes. O nível 2, por exemplo, potencializa o estabelecimento de inferências que levem à conclusão lógica como resposta e, desse modo, dizemos que ele está intimamente relacionado ao nível 3. Assim como o nível 3 exige uma conclusão lógica de partes do texto e, por sua vez, se aproxima do nível 4, que requer a depreensão temática do texto como um todo.

> ***Questão 7:*** *Um dos pais diz: "*Estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia". *E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de* "burguesão" *pela filha*.
>
> *a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?*
> **Gabarito*:*** *A cerimônia, o ritual da igreja*.

Análise: Trata-se de uma questão N1. O aluno não precisa fazer nenhuma inferência para responder este item. O próprio enunciado da questão, sobretudo a parte que estabelece uma condição, *"Desde que tenha cerimônia"*, já seria suficiente para o aprendiz atender a necessidade do item.

> *b) Ao chamá-lo de* "burguesão"*, que tipo de crítica a filha faz ao pai?*
> **Gabarito*:*** *Ela dá a entender que, ao se propor a pagar tudo, o pai só se preocupa com os aspectos exteriores do casamento e se esquece do principal: respeitar o desejo dela de se casar ou não, respeitar o modo como ela pensa em ser feliz.*

Análise: Trata-se de uma questão de nível 3 de leitura. Ao contrário das demais questões, este item exige que o aluno busque recursos fora do texto, o chamado conhecimento prévio, e os articule com as informações do texto para, depois de um processo de inferência, chegar a uma conclusão lógica para alcançar a resposta.

O aprendiz, possivelmente, precisará recorrer à sua memória (de longo termo) para recuperar quais os possíveis significados que o vocábulo "burguesão/burguês" assume fora do texto para, depois sim, fazer associação com os elementos do texto. Nessa ligação, o aluno fará relações lógicas com as informações do próprio texto, sobretudo para entender o porquê da crítica atribuída ao pai através do termo "burguesão". De acordo com a alínea "c" prevista no nível 3 de leitura de Applegate *et al* (2002), *"O leitor fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação."*

Para tanto, é necessário que o aprendiz acione fora do texto o conceito do vocábulo "burguês". Segundo o glossário do texto, "burguês" significa: *"modernamente, indivíduo rico ou da classe média; pessoa presa a bens materiais; conservador, reacionário."* De acordo com o conceito do livro, é possível que o aluno depreenda que burguês esteja relacionado não só a uma pessoa que tem dinheiro, mas também a alguém conservador. Repare no texto que o pai se compromete em pagar todas as despesas para satisfazer o desejo de ver a filha casada, com cerimônia, no rito da igreja. Diante dessa postura assumida por esse pai na crônica, o aprendiz precisará deduzir que o termo "burguesão" se justifica pela postura conservadora, tradicionalista, que esse pai assume no contexto em relação ao casamento, e não, simplesmente, a acúmulo de riquezas.

> ***Questão 8:*** *Observe este trecho:*

> "- Querem nos matar. Querem nos matar.
> - E eu que sonhava com essa cena?
> - Nem me fala."

O que as frases "- Querem nos matar" *e* "Nem me fala" *expressam quanto aos sentimentos das personagens?*
Gabarito*:* *Que eles estão decepcionados, tristes e invejosos da felicidade do pai cuja filha está se casando*.

Análise: Trata-se de uma questão N2. Através de uma relação lógica com informações básicas do texto, o aluno alcança, satisfatoriamente, a resposta. Nesse caso, tal resposta é, por exemplo, dada a partir da análise das expressões idiomáticas "*Querem nos matar*" e "*Nem me fala*", que são gatilhos linguísticos para o estabelecimento da inferência que poderá contribuir para se alcançar o nível 3.

Para chegar à resposta, o aluno pode se basear nas falas dos pais "*Quer dizer, ainda nos gozam*" e "*Eu que sonhava com essa cena*", que antecedem, respectivamente, os fragmentos destacados nesta questão, para o estabelecimento da lógica simples que atenda a exigência da pergunta.

Vale ressaltar, portanto, que não estamos diminuindo a importância dos níveis 1 e 2 no processo de leitura. No entanto, só apontamos para a necessidade de as questões de níveis 3 e 4 figurarem em maior número nos LD.

Questão 9: *No final do texto, um dos pais propõe: "*O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja". *De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual, isolado? Justifique sua resposta.*
Gabarito*:* *Não, pois a fala dá a entender que se trata de um problema de toda aquela geração, isto é, todos os pais daquela faixa de idade passam pelo mesmo problema*.

Análise: Trata-se de uma questão de nível 2 de leitura. A resposta pode ser obtida, a exemplo da questão anterior, por uma relação de lógica simples com base nos elementos do texto.

Esta questão representa mais um caso de falta de clareza no objetivo. Sem observar o gabarito, até mesmo um leitor mais maduro teria dificuldade em se aproximar da resposta dada pelo LD. Na formulação da pergunta, indagou-se se o problema vivido pelos pais seria individual, isolado. O aprendiz que já assimilou o padrão de resposta exigido pelo LD (questão linear ou de baixo nível inferencial) muito provavelmente responderia que "não", com a justificativa de que o problema é comum aos três pais. Nota-se, porém, que o gabarito aponta para uma resposta que atenda a exigência do nível 3 de leitura. O aluno, para alcançar

o nível 3 de leitura, precisaria articular os elementos do texto, isto é, observar que o problema é comum aos três, articular com o seu conhecimento prévio (comportamento dos pais na sociedade) para chegar à conclusão lógica de que, atualmente, o problema vivido pelos pais dentro da crônica tem sido cada vez mais frequente nas famílias brasileiras.

> ***Questão 10:*** *O texto, além de divertir, tem outra finalidade. Qual é ela?*
> **Gabarito***: A finalidade de expor e analisar criticamente a diferença de comportamentos e valores entre gerações.*

Análise: Trata-se de uma questão que não permite enquadramento em um dos níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002). Se bem elaborada, esta questão teria um grande potencial para ser classificada como de nível 4.

Mais uma vez, a falta de clareza no enunciado contribuiu para baixa qualidade da questão. A obscuridade, inclusive, não permitiu a classificação dessa questão nos padrões delimitados nesta pesquisa. Se a pergunta fosse algo como "Essa crônica, além de divertir, tem por objetivo expor uma diferença entre gerações. Que diferença é essa? Justifique", a resposta, possivelmente, teria que ser a que consta no gabarito. Mas, da forma como se apresenta, a resposta poderia ser, por exemplo, "a finalidade desse texto é possibilitar que o autor dele ganhe dinheiro escrevendo, já que é um texto bem escrito e o escritor precisa publicar para poder se sustentar financeiramente". Mas, se a resposta dada fosse realmente a do gabarito, o aluno teria alcançado o nível inferencial reflexivo global. Segundo Applegate *et al* (2002), sobre o nível inferencial reflexivo global, o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com o resultado dos eventos. Em tal nível, as respostas são geralmente voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser respondido, exigindo que o leitor discuta e reaja ao significado subjacente das situações como um todo. Nota-se que o texto é apropriado para o público alvo, dispõe de bons elementos para serem explorados, no entanto foi utilizado superficialmente para formulação das questões do capítulo em análise. Esta questão é um exemplo disso.

A LINGUAGEM DO TEXTO

> ***Questão 1:*** *Releia a frase:*
>
> "A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada."

> *a) Observe que é empregado o verbo **declarar**, em vez de **dizer**. Que diferença há entre "minha filha já **disse**" e "minha filha **declarou**"?*
> **Gabarito***: Dizer é o mesmo que falar, enunciar. Declarar significa tornar público algo que ainda era oculto e sugere um modo mais formal ou solene de dizer algo*.

Para os níveis de leitura de Applegate *et al* (2002), pressupõe-se a leitura do texto como um todo, o que não ocorre com as questões a seguir.

Análise: Não há possibilidade de classificação deste item segundo os níveis propostos por Applegate *et al* (2002), já que não há necessidade de ler o texto inteiro para responder este tipo de item.

> *b) O que quer dizer a expressão "**não tá com nada**"?*
> **Gabarito***:* É o mesmo que "não é bom" ou "não me agrada".

Análise: Também não há possibilidade de classificação deste item segundo os níveis propostos por Applegate *et al* (2002).

Por influência do item anterior e pela própria estrutura da questão, o aluno pode associar que não há necessidade da leitura do texto por inteiro para responder este tipo de item. No entanto, caso ele recorra ao texto, o que não é necessário, bastaria utilizar-se da paráfrase, centrada nas informações superficiais do texto, para chegar à resposta. Nesse caso, a questão se classificaria como de baixo nível inferencial.

> ***Questão 2:** A palavra aí apresenta mais de um sentido em nossa língua. Qual é o sentido dela na frase "Casou num ritual novo aí"?*
>
> **Gabarito***:* Tem o sentido de "qualquer", de algo indefinido. Professor: Se necessário, chame a atenção dos alunos para o valor depreciativo que a expressão tem no contexto.

Análise: Mais uma questão que não há possibilidade de classificação segundo os níveis propostos por Applegate *et al* (2002). Também não há necessidade da leitura do texto todo para responder esta questão.

> ***Questão 3:** No trecho "Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel" o verbo **pagar** é repetido propositalmente. Que efeito de sentido a repetição cria?*
>
> **Gabarito***:* A repetição enfatiza a ideia de que dinheiro não é problema, pois o pai assume todas as despesas. Portanto, todo o ritual depende apenas da vontade da filha de se casar.

Análise: Outra questão que não permite classificação segundo os níveis propostos por Applegate *et al* (2002) pelos motivos já explicitados nas questões um e dois desta seção.

> ***Questão 4:** Algumas pessoas confundem a palavra **casualidade** com **causalidade.***

a) Qual é a diferença de sentido entre elas?

Gabarito*:* Casualidade, que se origina de casual, é o mesmo que eventualidade, algo que acontece inesperadamente. Já causalidade refere-se a uma relação entre causa e efeito.

b) Crie um enunciado em que seja empregada a palavra **causalidade**.
Gabarito: Respostas pessoais. Sugestão: Não há casualidade na miséria e na violência; o que há é causalidade entre má distribuição de renda e miséria.

Análise: Mais um caso de questão que não permite classificação segundo os níveis propostos por Applegate *et al* (2002). A impossibilidade de classificação das questões desta seção, segundo os níveis de leitura propostos por Applegate *et al* (2002) se justifica, entre outros fatores, por não requererem do aprendiz a leitura do texto inteiro para resolução delas. Logo, não são questões de leitura.

CRUZANDO LINGUAGENS

Questão 1. *A crônica "Pais", de Luis Fernando Veríssimo, mostra uma oposição entre os valores dos filhos e os dos pais.*

a) Pelo modo como se posicionam, o que os pais mais parecem prezar no casamento?

Gabarito*:* Prezam a parte social: a cerimônia, as aparências.

Análise: Trata-se de uma questão de nível 2 de leitura. A resposta pode ser obtida por uma relação de lógica simples com base nos elementos do texto.

Pelo gabarito dado e pelo comportamento passivo que, geralmente, o aluno assume em atividades com LD, é provável que ele retire um fragmento do texto como "*cerimônia*". Nesse caso, a questão poderia ser classificada como linear. O aprendiz poderia, também, responder "*casar na igreja*" através de uma simples inferência por paráfrases. Poderia, ainda, estabelecer relações lógicas simples, ratificando, nos dois últimos casos, a classificação como de baixo nível inferencial.

b) *E suas filhas?*

Gabarito*:* *Prezam a liberdade: a liberdade de não se casar, a liberdade de se juntar sem se casar ou a liberdade de se casar numa cerimônia não convencional.*

Análise: Trata-se de uma questão de nível 2 de leitura. O aluno precisará fazer relações lógicas com bases nas informações superficiais do texto, associadas ao seu conhecimento prévio, para chegar à resposta.

Embora fujam ao tradicionalismo almejado pelos pais, as filhas assumem um comportamento divergente no tocante a casamento. Devido a isso, não seria possível o aluno

responder com uma simples ação de "cópia-colagem" das informações do texto. Logo, precisaria estabelecer relações lógicas dentro do texto, articulá-las ao seu conhecimento prévio, para satisfazer a pergunta do item.

> ***2.*** *Compare a crônica de Veríssimo à pintura* ***O casal Arnolfini****, estudada na abertura da unidade.*
>
> *a) Quais eram os valores em destaque na cerimônia de casamento dos noivos retratados na pintura?*
>
> **Gabarito*:*** A fidelidade, a riqueza e a fertilidade.

Análise: Não é uma questão possível de ser de ser classificada nos níveis propostos por Applegate *et al* (2002), já que a questão pedia para elencar elementos retratados em um quadro, cuja imagem, por si só, não favorecia à leitura pelos alunos, uma vez que no comando da questão não houve uma contextualização da imagem que pudesse direcionar o olhar dos aprendizes para uma resposta que, possivelmente, seria de nível 3 ou 4. Por isso, descartamos tal questão.

> b) *Mais de 500 anos depois, que diferença você nota entre os valores destacados na pintura e os valores dos jovens retratados na crônica de Veríssimo?*
>
> **Gabarito*:*** *Os valores destacados na pintura de Van Eyck não são sequer lembrados pelos jovens da crônica de Veríssimo. Os jovens de hoje, pela ótica da crônica, parecem encarar o casamento (ou não casamento) como algo mais natural, como uma opção de vida, e não como uma convenção social obrigatória.*

Análise: Mais uma questão que, caso o comando fosse mais explícito, poderia ser classificada como de nível 3 ou de nível 4. Isso porque, para o aluno respondê-la, precisaria conectar dois textos (ainda que um deles seja um texto "não-verbal") e fazer uma avaliação bem global entre as personagens que compõem os dois textos, que refletem duas épocas bastante diferentes quanto aos valores morais e culturais. Portanto, o enunciado poderia pedir ao menos para o aluno fornecer uma justificativa, associar elementos dos textos ao seu conhecimento prévio, para alcançar respostas compatíveis com os níveis 3 ou 4 de leitura. É válido destacar que o professor, no seu mister de mediador, pode direcionar o aluno, não somente nesta questão, mas também em outras, para que esse aluno articule os seus conhecimentos prévios com as informações do texto a fim de se obter respostas compatíveis com os níveis 3 e 4 de leitura.

TROCANDO IDEIAS

As questões que compõem esta seção serão classificadas ao final dela. Isso porque, devido à similaridade conteudística entre elas, é possível construir uma mesma explicação para todas.

> ***Questão 1:*** *O sonho das três personagens do texto lido era ver a filha casando de véu e grinalda na igreja.*
>
> *a) E você, o que acha de se casar? Você pretende se casar formalmente no civil? E na igreja?*
>
> *b) O que você acha de cerimônias de casamento diferentes? Por exemplo, no céu, entre paraquedistas; no fundo do mar, entre mergulhadores; no alto de uma montanha, entre alpinistas.*
>
> *c) É importante para seus pais que você se case de forma convencional? Por quê?*
>
> ***Questão 2:*** *Hoje, é grande o número de jovens que não pensam em se casar e preferem "se juntar" ou continuar solteiros o resto da vida. Na sua opinião, esse comportamento pode ter como causa exemplos de maus casamentos na família ou se deve a outros fatores?*
>
> ***Questão 3:*** *Entre pais e filhos geralmente há uma diferença de vinte a trinta anos na idade. Apesar de esse tempo não ser tanto, às vezes há entre essas gerações diferenças grandes quanto ao modo de pensar.*
>
> *a) Pelo que você sabe, quando seus pais eram adolescentes ou jovens, eles também tinham um comportamento diferente do da maioria? Eles eram contestadores ou tinham outra forma de ver o mundo? Se sim, conte para os colegas.*
>
> *b) Na sua opinião, por que ocorrem entre gerações diferenças quanto ao modo de pensar? Os jovens, aos poucos, deixam de lado a postura contestadora e passam a pensar como seus pais, ou os valores e os comportamentos mudam com tanta velocidade que é impossível acompanhá-los?*
>
> ***Questão 4:*** *O texto retrata situações em que diferentes valores entram em choque.*
>
> *a) Você já sentiu, em seu meio social, diferença de valores entre você e pessoas mais velhas? Se sim, conte como foi.*
>
> *b) Na sua opinião, é possível conviver de forma harmoniosa com outras pessoas, mesmo que elas tenham valores diferentes dos nossos? Se sim, como fazer isso?*

Segundo a proposta de Applegate *et al* (2002), estas questões não são consideradas de leitura, uma vez que o aprendiz não precisa recorrer às informações do texto para respondê-las. Em razão disso, não foi possível classificá-las neste estudo.

Mesmo não sendo questões de leitura, como já mencionado neste trabalho, elas teriam relevante função nas atividades do capítulo, se viessem em um momento pré-texto. A troca de ideias sugerida pela seção levaria, facilmente, o aluno ao acionamento dos

conhecimentos prévios, o que favoreceria a compreensão do texto e, principalmente, um maior agenciamento no processo de leitura.

4.2 Proposta alternativa de exercícios em leitura

Nesta seção, é apresentada, nos parágrafos que seguem, a unidade didática tal qual foi elaborada por este professor-pesquisador, seguindo os parâmetros anunciados na seção 3.5 do capítulo anterior. Como apresentado naquela seção, a unidade didática foi elaborada em duas grandes seções. A primeira, conforme já salientado, foi composta de fragmentos de texto ou de um texto curto. Já a segunda se utilizou do próprio texto da atividade do LD que foi submetida à análise crítica que se encontra na seção precedente a esta. Então, segue abaixo a unidade didática desenvolvida:

O objetivo desta unidade é contribuir para o seu aprendizado na construção de inferências. Aprender a monitorar suas inferências ao ler (ouvir) um texto é importante para que você possa participar, ativamente, do processo de criação de sentido do texto. Para tanto, a unidade elaborada para alcançar esse objetivo está composta de duas seções. A primeira está destinada à construção dos conceitos de conhecimento prévio e de inferência e à prática desses conceitos especialmente a partir de fragmentos de textos ou, ainda, de um texto curto. A segunda, à identificação/comparação, à correção e à construção de inferências a partir de um texto completo.

SEÇÃO 1

Esta seção tem o objetivo de apresentar o conceito de conhecimento prévio e a identificação de elementos textuais importantes para, a partir da combinação desses dois elementos, apresentar o conceito de inferência. Para tanto, foi construído um caminho gradual. Nesta seção, trabalharemos sobretudo com atividades que envolvem fragmentos de texto, como, por exemplo, título, subtítulo, parágrafo e um texto curto.

Construindo os conceitos de conhecimento prévio e de inferência

Observe a manchete de jornal abaixo.

"Flamengo renova com joia até o fim de 2020: 'Quero dar muitas alegrias'"

http://extra.globo.com/esporte/flamengo-renova-com-joia-ate-fim-de-2020-quero-dar-muitas-alegrias-18849068.html#ixzz42XiYwiFd, acesso em 10/03/2016

Imagine que você somente teve acesso a essa manchete, mas não conseguiu visualizar o texto. Porém, você fica incomodado e deseja imaginar o conteúdo do texto. Para isso, você precisará buscar em sua memória algumas informações para chegar a algumas possibilidades. Nesse caso, você precisará usar o seu chamado "conhecimento prévio" ou "conhecimento de mundo". Vejamos:

Possivelmente, você vai fazer perguntas a si, do tipo:

a) Que Flamengo seria esse?
( ) um bairro ou ( ) um time.

b) Que joia seria essa?
( ) um enfeite para o corpo ou ( ) outro objeto valioso

c) O que representa 2020?
( ) um prazo ou ( ) quantia de alguma mercadoria

d) Por que a segunda frase está entre aspas?
( ) por opção do autor ou ( ) para expor a fala de uma pessoa

e) Quem pronuncia a segunda frase?
( ) uma pessoa que fala de si ou ( ) alguém que fala por essa pessoa

Depois desse trabalho de ativação de ideias, através da busca, em sua memória, de informações relacionadas às ideias contidas na manchete da matéria, podemos dizer que você acionou seus **conhecimentos prévios** para elaborar e responder suas próprias perguntas. Logo, **conhecimento prévio** é tudo que você já possui, pela sua experiência de vida, sobre determinado assunto.

Depois dessa atividade que você realizou, é provável que tenha feito, na sua mente, um caminho para uma descoberta. Essa descoberta poderá se confirmar ou não na leitura da notícia que poderá ser lida no parágrafo a seguir. Vamos imaginar que você construiu o caminho descrito abaixo.

Você pode ter descoberto, através das informações de sua memória, combinada com as informações do texto, que: "Flamengo" seria um time; que "joia" seria algo precioso, não

necessariamente um objeto; que “2020” seria o ano do término de algo renovado; e que uma pessoa teria pronunciado a segunda frase.

A partir do acionamento desse conhecimento prévio combinado aos elementos no texto, espontaneamente você chegará a algumas conclusões sobre o que lê. **Uma conclusão plausível para a compreensão do texto é aquela em que há uma combinação possível entre o seu conhecimento prévio e os elementos do texto**.

Digamos que, a partir da leitura da manchete exposta anteriormente, você tenha chegado a duas conclusões exemplificadas abaixo. Qual dessas duas você marcaria como plausível? Justifique sua escolha nas linhas que seguem abaixo dos itens, usando dados do texto!

a) ( ) O Flamengo não costuma renovar contratos de jogadores jovens da base por mais de dois anos.
b) ( ) O jogador com o qual o Flamengo renovou o contrato vai se esforçar para recompensar ao time pela renovação do seu contrato.

JUSTIFICATIVA:_____
_____
_____

Observe que, nesse processo, você teve que dar uma imensa contribuição para chegar a essa conclusão. Sem sua participação, sem seu esforço, isso não seria possível. Em razão disso, dizemos que o leitor, utilizando do seu conhecimento prévio e de informações do texto, sempre contribui para dar sentido ao texto.

Esse processo ativo, realizado por você, de acionar conhecimentos prévios e combinar (ligar) com as ideias do texto para chegar a uma conclusão lógica e plausível é o que chamamos de **INFERÊNCIA**.

Para construir inferências, portanto, é importante, antes de mais nada, ter em mente que algumas informações são parte do nosso conhecimento prévio e outras são fornecidas pelo texto. A inferência é a conclusão plausível resultante da interação entre esses dois tipos

de informação. Para isso ficar mais claro, vamos realizar duas atividades a partir do texto abaixo.

LEIA O TEXTO ABAIXO

Um casal foi entrevistado num programa de televisão, porque estavam casados há 50 anos e nunca tinham brigado.

O repórter todo curioso pergunta a mulher:

- Mas vocês nunca brigaram mesmo?

- Não - responde a mulher.

- E como isso aconteceu?

- Bem, quando casamos o meu marido tinha uma égua de estimação. Era a criatura que ele mais amava na vida. No dia do nosso casamento fomos de lua-de-mel na nossa carroça puxada pela égua. Andamos alguns metros e a égua, coitada, tropeçou. Meu marido olhou bem firme para a égua e disse: "Um!"

Mais alguns metros e a égua tropeçou de novo. Meu marido encarou a égua e disse: "Dois!"

Na terceira vez que ela tropeçou ele sacou da espingarda e deu uns cinco tiros na bichinha.

Eu fiquei apavorada e perguntei: "Mas porque é que tu fizeste uma coisa dessas homem?"

Meu marido me encarou e disse: "**Um!**".

Depois disso nunca mais brigamos.

Fonte disponível em: <*http://www.guiadecasamento.com.br/planejamento/dicas/humor-no-casamento*>. Acesso em 09/jun/2016.

A atividade seguinte tem por finalidade verificar se você conseguiu diferenciar conhecimento prévio das informações contidas no texto. Identificar com clareza esses dois elementos é um passo importante para a construção de inferências.

1) Analise as frases abaixo e marque na lacuna **CP** (para conhecimento prévio) ou **IT** (para informações do texto).

( ) A carroça transportou o casal para a lua-de-mel

( ) É comum casal brigar

( ) O marido tinha amor pela égua

( ) Arma é um objeto que pode ser usada para intimidar as pessoas

( ) É considerado covardia matar animal de estimação

( ) A égua tropeçou três vezes no trajeto da lua de mel

No próximo exercício, foi feita a combinação do conhecimento prévio com as informações do texto. Novas ideias e conclusões que surgem como resultado dessa combinação **são inferências**.

2. Verifique se as construções abaixo constituem inferências baseadas no seu conhecimento prévio e nas informações do texto lido. Marque com um "X" as construções que constituem inferências. Justifique por que as construções não selecionadas por você não constituem inferências a partir do texto lido.

( ) A entrevista do casal para um programa de TV se justifica pela raridade que é um casal nunca ter brigado, mesmo após muitos anos de casados.

_____

( ) A paciência do marido é menor do que o amor que ele sente pelos outros.

_____

( ) Mesmo tendo sofrido cinco tiros, a égua ficou viva.

_____

( ) O amor pela égua pode ter acabado quando a servidão do bicho não atendeu às necessidades do dono.

_____

( ) A esposa se sentiu completamente intimidada pela resposta do marido ("um").

_____

( ) O homem sempre teve atitudes violentas antes do casamento.

_____

( ) A convivência sem nenhuma briga na vida desse casal se dá mais por uma questão de medo da esposa do que propriamente por amor.

_____

( ) O casal começou a brigar depois dos tiros disparados contra a égua.

_____

VAMOS EXERCITAR MAIS!!!

Em todas as atividades a seguir, será pedido que você justifique suas escolhas. A justificativa é importante porque, quando for executar essa tarefa, obrigatoriamente, você terá que levar em consideração o conteúdo que está sendo lido e, ao mesmo tempo, procurar em sua mente argumentos que sustentem ou não a sua possível resposta.

As questões estão compostas por um dos seguintes comandos: **de identificação/comparação, de correção ou de construção**. Esses comandos ajudarão na organização do seu raciocínio para a execução dos exercícios, de modo que, em caso de erro e/ou dificuldade na realização, você possa reconstruir o caminho planejado anteriormente, para verificar as possíveis falhas e, depois disso, acertar a questão. Então, a questão 1 solicitará **comparação** de construções para a **identificação** das inferências. A questão 2 solicitará **correção** de construções mal formuladas para que constituam inferências que poderiam ser feitas na leitura. Por fim, a questão 3 solicitará **construção** de inferências.

Agora, vamos verificar, nos exercícios abaixo, se você consegue identificar as inferências efetivamente apoiadas no seu conhecimento prévio e nas informações do texto.

3. Compare as construções feitas a partir de manchetes de jornal e marque a opção que apresenta uma inferência que poderia ser feita a partir da leitura delas. Justifique sua escolha nas linhas abaixo da opção escolhida.

a) **“Propaganda e marketing ganham importância em tempos de crise”**
Fonte disponível em: <*http://extra.globo.com/noticias/educacao/profissoes-do-futuro/propaganda-marketing-ganham-importancia-em-tempos-de-crise-18854765.html#ixzz42dHsQ7Y6*>. Acesso em 11/mar/2016.

( ) Os setores de propaganda e marketing funcionam como boas soluções para manter o aquecimento da economia nos momentos de crise.

( ) Os setores de propaganda e marketing não têm importância em momentos de estabilidade financeira.

Justificativa*:*_____
_____
_____

b) “Lula se diz 'alvo de perseguição' da Lava Jato em café com senadores”
Fonte disponível em: <*http://g1.globo.com/politica/operacao-lava-jato/noticia/2016/03/senador-do-pt-diz-que-lula-se-sente-alvo-de-perseguicao-na-lava-jato.html*>. Acesso 11/mar/16

( ) Na opinião de Lula, a operação “Lava Jato” está preocupada especialmente com ele, talvez por ele ser integrante do PT.

( ) Na opinião de Lula, pessoas investigadas pela operação “Lava Jato” não devem conversar com senadores.

Justificativa:_____
_____
_____

4. As construções apresentadas nas frases abaixo não se relacionam com as informações dos enunciados originais. Diante disso, identifique o problema e faça a correção devida para se obter uma inferência que poderia ser feita a partir da leitura do enunciado original.

a) Enunciado original: “MEC vai manter plano de tornar o Enem digital”.
Frase: Ministério de Educação e Cultura vai fazer com que o Enem seja aplicado presencialmente.

Fonte disponível em: <*http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_superior 2015 04/07/ ensino superior_interna, 478499/mec-vai-manter-plano-de-tornar-o-enem-digital.shtml*>. Acesso em 11/mar/2016

Correção:_____
_____
_____

b) Enunciado original: “No fim de fevereiro, Dilma cancelou uma visita que faria à Fiocruz ao lado da diretora-geral da OMS, Margaret Chan. O instituto é responsável por estudos e desenvolvimento de tecnologias de diagnóstico simultâneo da dengue, zika e chikungunya.”

Fonte disponível em: <*http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/ministerio-repassara-r-10-milhoes-para-fiocruz-combater-aedes-e-zika.html*>. Acesso em 11/mar/2016

Frase: A diretora-geral da OMS não vai mais liderar a campanha contra dengue, zika e chikungunya.

Correção:_____
_____
_____

5. Construa inferências a partir da leitura das manchetes de jornal abaixo considerando aquilo que você ler e seu conhecimento prévio a respeito do que é lido.

a) “Criadores de porcos vendem animais mais cedo para reduzir gastos em MG. Parte dos suinocultores está trabalhando no vermelho.”

Fonte disponível em: <*http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2016/03/criadores-de-porcos-vendem-animais-mais-cedo-para-reduzir-gastos-em-mg.html*>. Acesso em 12/mar/2016

Inferência:_____
_____
_____

b) “Mau uso da água subterrânea agrava a crise hídrica.”

Fonte disponível em: <*http://www.jb.com.br/ciencia-e-tecnologia/noticias/2016/03/11/mau-uso-da-agua-subterranea-agrava-a-crise-hidrica*>. Acesso em 12/mar/2016.

Inferência:_____
_____
_____

SEÇÃO 2

Até este momento, trabalhamos com a construção dos conceitos de conhecimento prévio e de inferências diante de um processo gradativo de atividades. Partindo da leitura, sobretudo, das manchetes de notícias de jornal e fragmentos de textos ou, ainda, com texto curto até chegar à leitura de um texto completo, o que será feito a seguir. Estamos convictos de que você já sabe o que é inferência. A seção que se inicia tem o objetivo de exercitar o controle consciente do processo de inferência na leitura de um texto.

QUESTÕES PRÉ-TEXTUAIS

Prezado aluno, o objetivo destas questões é criar, em você, expectativas e motivação para uma leitura mais eficiente do texto que será lido mais adiante. Para que isso ocorra, é preciso que você acione os conhecimentos que já possui e levante hipóteses sobre o que possa ocorrer no texto a ser lido. No caso em questão, o texto é "*Pais*" e ele trata de casamentos. Esse texto está inserido em um capítulo chamado "*A dança das gerações*", que faz parte da unidade didática que aborda o tema "*Valores*", que, por sua vez, está inserida num livro didático de Língua Portuguesa de nono ano do Ensino Fundamental. **Por que é importante para você essa habilidade na leitura de um texto?** Para você ativar, na sua memória, informações relacionadas ao assunto em questão. Isso contribuirá para a qualidade da leitura a ser realizada.

1. Conforme dito acima, o texto está relacionado a casamentos. Na sua opinião, qual a ligação que o título do texto, "*Pais*", pode ter com casamentos.

_____

_____

_____

De acordo com consulta realizada no dicionário informal da internet, foi extraído o seguinte conceito de casamento.

Casamento

Significado de **Casamento** Por Ellen Conti (SP) em 12-12-2014

> **Casamento** é, antes de mais nada, uma decisão pessoal de um indivíduo, portanto, está acima de qualquer religião, instituição jurídica ou de qualquer outra ordem. Pode ser constituído entre pessoas do mesmo gênero ou de gêneros distintos, sem o consentimento de ninguém. Deve ser reconhecido juridicamente apenas para fins de ordem material. Se o indivíduo quiser realizar a cerimônia do **casamento**, este é um ato também arbitrário e pode ser feito dentro de uma capela, na praia, no sítio, na igreja, no shopping, no hall de um salão, etc.

Fonte disponível em: <*http://www.dicionarioinformal.com.br/casamento/*>. Acesso em 21/mar/2016

De acordo com o conceito acima e de acordo com que você acredita, responda:

a) Você concorda com o conceito acima? Por quê?

_____

_____

_____

b) Com base no que você conhece e/ou com base no conceito de dicionário acima, qual a diferença que você daria para casamento e cerimônia?

_____

_____

_____

TEXTO:

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante...Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

-É – disse um deles –, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

- A minha se juntou.

- A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

- Pior é a minha.

- Ah, é?

- Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

- Estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

- Sei.

- "Burguesão."

- É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

- Querem nos matar. Querem nos matar.

- E eu que sonhava com essa cena?

- Nem me fala.

- Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.

- Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luis Fernando Veríssimo. Zoeira. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17)

burguês: modernamente, indivíduo rico ou da classe média; pessoa presa a bens materiais; conservador, reacionário.

fatiota: o mesmo que fato, roupa, traje.

QUESTÃO N-1

Caro aluno, o objetivo desta questão é permitir a identificação de elementos facilmente perceptíveis e importantes para compreensão do texto**. Qual a importância disso para sua leitura?** Destacar a importância ou não de alguns elementos no texto.

De modo geral, serve para localizar/situar onde a cena ocorre, quando ela se passa, quais as personagens principais, qual o tema principal, dentre outras coisas. De posse dessa habilidade, sua leitura tende a ser mais fluente e de melhor qualidade.

Questão 1: O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço ela ocorre?

_____

b) Os pais tinham um desejo comum e, por conta disso, fizeram um acordo. Qual?

_____

_____

_____

QUESTÕES N-2

Caro aluno, o objetivo destas questões é permitir a visualização de elementos que não estão na superfície do texto, mas que podem ser facilmente ativados, por meio do seu conhecimento prévio, através das informações do próprio texto. **Qual a importância disso para sua leitura?** Isso vai te possibilitar, por exemplo, o estabelecimento de relações entre as ideias básicas do texto; a identificação do possível significado de uma palavra baseado nas informações do próprio texto; e a criação de especulações sobre as personagens, também, com base nos elementos textuais. Esse conjunto de habilidades possibilita que você construa o significado do texto e, por isso mesmo, deve ser desenvolvido de maneira consciente. De posse dessa habilidade, você estará apto a desenvolver uma leitura mais profunda do texto. Ou seja, aquela que irá exigir uma maior busca dos seus conhecimentos prévios para combinar com as informações do texto a fim de que obtenha uma conclusão lógica como resposta ou, ainda, que você assuma uma posição crítica diante de alguns fragmentos do texto ou até mesmo do texto como um todo.

Questão 2: De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e falam do comportamento de suas filhas. Abaixo, seguem duas construções que tentam resumir o que se

passa nesse encontro. Marque aquela que resume adequadamente o encontro desses pais e justifique sua escolha!

( ) Os pais lamentam o fato de suas filhas não quererem se casar na igreja com cerimônia e fazem esforço para que esse desejo se realize.

( ) Os pais declaram que o importante é ser feliz no casamento, mesmo que se tenha que gastar dinheiro para que isso ocorra.

Justificativa:_____
_____
_____

Questão 3: No fragmento *"- Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo"*. Da leitura desse trecho, criou-se a construção abaixo, a qual não está autorizada pelo texto. Faça as alterações necessárias para corrigir o(s) problema(s) abaixo!

Um dos pais se mostrou satisfeito com o casamento da filha. Porém, não foi ao ritual por esse ser novo e por não saber definir a religião escolhida pelo casal.

_____
_____
_____

QUESTÕES N-3

Caro aluno, o objetivo destas questões é possibilitar a construção de inferências mais amplas. Isto é, você precisará ir além das ideias facilmente inferidas no texto. Agora, ao combinar os seus conhecimentos prévios (conhecimentos que você já possuía antes da leitura do texto) com as ideias contidas no texto, você precisará chegar a uma conclusão lógica como resposta. **Qual a importância disso para sua leitura?** Ao desenvolver essa habilidade, você poderá:

Mostrar que exerce o papel agente de leitor dentro do texto;

1. Contribuir para construção de sentido do texto:
    a. dando uma solução alternativa para um problema específico que se encontra no texto;

b. descrevendo uma causa admissível que explica as ações das personagens.

2. A partir daí, fazer também reflexões sobre o texto como um todo.

Assim como fizemos na seção I, as **questões "N-3"** pedirão que você também faça identificação/comparação, correção e construção. As questões 4, 5 e 6 solicitarão **comparação** de construções para a **identificação** das inferências. As questões 7, 8 e 9 solicitarão **correção** de construções mal formuladas para que constituam inferências que poderiam ser feitas pela leitura do texto. Por fim, a questão 10 solicitará **construção** de inferências.

Questão 4: Diz um dos pais "- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei".

De acordo com as ideias do texto e com sua visão sobre esse assunto, por que a filha imaginou que o pai gostaria de saber que ela tinha se juntado? Identifique e marque a inferência que pode ser feita a esse respeito e justifique a sua opção, articulando os seus conhecimentos prévios com as informações do texto.

a) ( ) Porque ela imaginou que o pai estaria preocupado com a felicidade dela e não com a tradição do casamento.
b) ( ) Porque ela imaginou que o pai não gostava dos rituais envolvidos nas cerimônias tradicionais de casamento

Justificativa:
_____
_____
_____

Questão 5: Um dos pais diz: "Estou tentando convencer a minha [filha] a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia". E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de "burguesão" pela filha. **Compare** as duas alternativas abaixo, **marque** a inferência sobre o que motivou a filha a chamar o pai de "burguesão" e justifique a sua opção, articulando os seus conhecimentos prévios com as informações do texto.

a) ( ) O fato de a filha ficar feliz e agradecer ao pai por ele se dispor a arcar com os gastos de uma cerimônia tradicional de casamento.
b) ( ) O fato de a filha ficar irritada e criticar o pai por ele valorizar tanto uma cerimônia tradicional de casamento a ponto de querer arcar com os gastos disso.

Justificativa:

_____
_____
_____

Questão 6: No final do texto, um dos pais propõe*: "O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja".* A partir da leitura desse trecho, marque a alternativa abaixo que apresenta uma inferência que pode ser feita sobre esses pais e justifique a sua opção, articulando os seus conhecimentos prévios com as informações do texto.

a) ( ) Eles são indiferentes.
b) (X) Eles são tradicionais.
c) ( ) Eles são amorosos.

Justificativa:

_____
_____
_____

Questão 7: "- É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.
- Querem nos matar. Querem nos matar."
Depois da leitura do fragmento do texto transcrito acima, foi feita a seguinte construção, **não** adequada para o sentido do texto:
A intenção da filha é adiar ao máximo o casamento para matarem os pais de alegria quando esse momento se realizar.

Faça a correção necessária para que a construção acima se torne uma inferência que poderia ser feita a partir da leitura do texto.

_____
_____
_____

Questão 8: Como já informado nesta unidade, você, ao ler um texto, colabora com a construção de sentido dele. Abaixo, segue uma construção que tenta explicar a motivação da atitude adotada pelos pais na crônica. Porém, essa solução **não** está de acordo com os elementos oferecidos no texto.

Os pais mantiveram o desejo de ver as filhas se casando, com cerimônia na igreja, para mostrar que continuam exercendo o poder sobre elas.

De acordo com o seu conhecimento prévio e com as informações da crônica, faça a **correção** necessária para que ela se torne adequada à construção de sentido do texto.

_____
_____
_____

Questão 9: A exemplo da questão anterior, abaixo segue uma construção na qual se tenta oferecer uma solução para que as filhas resolvam o problema enfrentado pelos pais na crônica. No entanto, essa solução também **não** está de acordo com os elementos oferecidos no texto.

Cada uma das filhas arrumaria um marido que aceitasse as vontades do pai, porém esse marido deveria ser moderno como o sogro.

De acordo com o seu conhecimento prévio e com as informações da crônica, faça a **correção** necessária para que ela se torne adequada à construção de sentido do texto.

_____
_____
_____

Questão 10: De acordo com as informações do texto e de acordo com os seus conhecimentos, construa uma avaliação possível para as personagens do texto (os pais e as filhas)? Justifique sua resposta.

_____

_____
_____

QUESTÃO N-4

Caro aluno, o objetivo destas questões é possibilitar uma reflexão do sentido do texto como um todo. Como, por exemplo, qual foi o problema central do texto, qual solução poderia ser dada para esse problema, dentre outras ideias mais amplas como essas. **Qual a importância disso para sua leitura?** Esse tipo de reflexão irá te projetar a um julgamento do texto. Ou seja, depois de todas as inferências feitas (combinação dos seus conhecimentos prévios com as informações do texto), você poderá emitir uma crítica de acordo com a construção de sentido que você efetuou na leitura do texto como um todo. A palavra crítica, aqui, não deve assumir um caráter, necessariamente, negativo.

Questão 11: De acordo com a leitura da crônica, pode-se afirmar que ficou evidente um conflito de gerações entre pais e filhos. Compare as duas construções abaixo que tentam apresentar a causa desse conflito. Marque a alternativa que apresenta a inferência que pode ser feita a partir da leitura do texto sobre a causa desse conflito e justifique sua escolha.

a) ( ) As filhas priorizam as cerimônias de casamento mais modernas e os pais, as mais tradicionais.

b) ( ) As filhas priorizam as relações e os pais, os eventos sociais.

Justificativa:

_____
_____
_____

Questão 12: A crônica "*Pais*", de Luis Fernando Veríssimo, mostra um conflito entre os valores das filhas e os dos pais. Segue, abaixo, uma construção que não constitui uma inferência que poderia ser feita sobre esse conflito. **Faça a correção necessária** (combinando o seu conhecimento às informações do texto) **para ela se tornar uma inferência que poderia ser feita sobre esse conflito**!

As filhas se mostraram tradicionais como seus pais, porém queriam apenas se casar com quem elas escolheram como parceiro.

Correção:
_____
_____
_____

AVALIAÇÃO DE ATIVIDADE:

Depois de ter realizado os exercícios das seções 1 e 2, você notou diferença em relação aos exercícios apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa? Se sim, destaque a(s) principal(is) diferença(s).

_____
_____
_____
_____
_____

4.3 Relatos da aplicação da proposta alternativa de exercícios

Conforme explicado na seção 3.4, foi adotado um procedimento padrão para aplicação da unidade didática às duas turmas (regular e especial). Devido a isso, ao longo desse relato, só iremos individualizar alguma ocorrência na aplicação caso haja algum fato bem peculiar, observado em alguma das turmas, que seja relevante para este estudo.

Nos dois primeiros tempos da atividade, executados das 07h00min até as 08h40min do dia 24 de junho de 2016, na turma regular, e das 08h00min até as 09h40min do dia 23 de junho de 2016, na "turma especial", foram trabalhadas as atividades previstas para o dia, ou seja, as duas primeiras atividades e a construção dos conceitos de conhecimento prévio e de inferência. Decidimos fazer a leitura em voz alta por este professor-aplicador que, ao passo que lia, explicava os conteúdos às turmas. Essa medida foi adotada tendo em vista a resistência que alguns alunos criam para efetuar leituras consideradas extensas, como é o caso da nossa unidade didática como um todo.

A primeira atividade da seção 1, que perguntava aos alunos qual das duas opções para cada letra da "A" até a "E" eles marcariam, foi feita oralmente em conjunto com as turmas. Os aprendizes acertaram todos os itens e demonstraram segurança no ato de escolha.

Na segunda atividade, que solicitava a identificação e justificativa pela escolha da inferência autorizada pela leitura de uma manchete de jornal, foi feita a leitura em voz alta por este professor-pesquisador e, depois disso, foi concedido um tempo de aproximadamente 5 (cinco) minutos para a realização do exercício. Os alunos já não demonstraram a mesma segurança alcançada na atividade anterior por conta das seguintes razões. A primeira, por alguns aprendizes demonstrarem dificuldade em depreender o sentido da palavra "plausível", pertencente ao primeiro comando da questão. A segunda, por conta dos múltiplos comandos da questão. A terceira, como última e principal delas, por ter que justificar.

Para resolver a dificuldade apresentada pela maioria dos alunos de ambas as turmas, este professor teve que fazer uma espécie de tradução da questão, já que alguns aprendizes perguntavam o que era para fazer. Então, foi perguntado em voz alta as turmas qual das alternativas eles marcariam como possível de acordo com o texto e com o conhecimento prévio deles. A resposta foi unânime e segura, isto é, todos marcaram a letra "b", que é a alternativa correta. Porém, por ocasião da justificativa, houve grande resistência. Alguns alunos falavam: "professor, justificar é muito chato" ou, simplesmente, "Ah, professor, eu não vou justificar", ou, ainda, "professor, por que tenho que justificar?". Nesse momento, foi explicado às turmas que a justificativa permite, por exemplo, a identificação do caminho utilizado para se chegar à resposta. Foi explicado que isso era importante para que eles (alunos) reconstruíssem esse caminho, em caso de erro, por si sós ou com a ajuda do professor. Depois dessa explicação aos aprendizes, a maioria fez a questão com sucesso.

No segundo dia de aula, no qual foram utilizados o terceiro e quarto tempos de aula, a atividade foi desenvolvida das 07h00min até as 08h40min do dia 27 de junho de 2016, na turma regular, e das 08h00min até as 09h40min do dia 28 de junho de 2016, na "turma especial". Nessa aula, foram trabalhados os conteúdos previstos para o dia, ou seja, até o final da seção1.

Foi feita a leitura em voz alta por este professor-aplicador do texto da página 4, qual seja, da anedota que relata a entrevista de um casal num programa de televisão e, em seguida, foi concedido um tempo de 5 (cinco) minutos para os alunos resolverem o primeiro exercício referente a essa anedota. Os aprendizes fizeram a atividade no tempo previsto. Foi feita a correção em voz alta em conjunto com as turmas. Mais uma vez, os alunos se mostraram seguros e acertaram todos os itens. Depois desse momento, foi dito aos discentes que eles

identificaram sem dificuldades o que é só informação do texto e o que é só conhecimento prévio. Agora, eles precisariam combinar esses dois elementos para resultar na inferência.

Na realização do exercício da página 5, que solicitava, dentre 08 (oito) itens, quais seriam uma inferência e a justificativa para aqueles que não eram inferências, foi lido o comando da questão e explicado o que era para ser feito. Mesmo assim, vários alunos se mostraram confusos na execução da atividade. A partir de então, este professor-pesquisador resolveu fazer um item de forma oral com as turmas a fim de direcionar os aprendizes para a feitura dos demais itens. Foi percebido que os alunos, de modo geral, não tiveram dificuldades em assinalar os itens que efetivamente constituíam inferência. A dificuldade, porém, foi justamente justificar os itens que não representavam uma inferência. Como a justificativa é algo novo na rotina desses aprendizes, eles se mostraram resistentes e inseguros para realizá-la. Aos poucos, alguns aprendizes solicitavam a presença deste professor-pesquisador para confirmar se o que eles haviam pensado/escrito estava correto. Foi percebido, ainda, que os discentes sabiam justificar de forma oral, no entanto tinham dificuldades de sistematizar a resposta na forma escrita. Como exemplo disso, alguns alunos indagavam: *"Professor, não tem como saber se a égua ficou viva, depende muito de onde pegaram os tiros".*

Para a realização dos exercícios da subseção intitulada "Vamos exercitar mais", isto é, questões 1, 2 e 3, compostas por um dos comandos de identificação/comparação, de correção ou de construção, este professor-pesquisador adotou a estratégia que resultou em uma experiência satisfatória nos exercícios realizados anteriormente, qual seja, fazer a primeira letra de cada questão de forma oralizada com os aprendizes e, depois, conceder tempo para que eles fizessem individualmente as demais. Com essa medida, os discentes foram, aos poucos, criando segurança para a feitura das questões que, a partir de então, lhes solicitavam justificativas.

Ao final da aplicação da seção 1, foi verificado que alguns alunos já reclamavam da extensão do material, outros insistiam que não queriam justificar, outros, que o material era bom e que, devido a isso, se sentiam motivados a realizar exercícios diferentes daqueles praticados, rotineiramente, em sala de aula. De uma forma geral, foi percebido por este professor-pesquisador que houve uma evolução considerável em relação ao primeiro dia de aula, sobretudo em razão de a maioria ter justificado as questões, mesmo que só de forma oralizada ou, ainda, com grande dificuldade na articulação das ideias na escrita.

No terceiro dia de aula, no qual foram utilizados o quinto e sexto tempos de aula, a atividade foi desenvolvida das 07h00min até as 08h40min do dia 01 de julho de 2016, na turma regular, e das 08h00min até as 09h40min do dia 30 de junho de 2016, na "turma especial". Nesse dia, foi iniciada a seção 2 da unidade didática e foram trabalhados os conteúdos previstos para o dia, ou seja, até o final das questões N2, que foram realizadas e corrigidas em sala de aula.

Como de costume na aplicação da unidade didática, este professor-pesquisador iniciou a aula com a realização da leitura do material em voz alta para as turmas. No entanto, foi destacado para os alunos que a prática em fazer exercícios oralizados em conjunto com eles só se daria, exatamente, até as questões pré-textuais, já que a própria natureza dessas questões remete a uma ação de discussão sobre o possível assunto a ser lido.

Ao final da realização das questões pré-textuais, foi percebido que os aprendizes se interessaram pelo assunto e responderam aos comandos dos exercícios de forma satisfatória. De um modo geral, os alunos relacionaram o título da crônica, "Pais", com a interferência que esses podem exercer ou não sobre o casamento, inclusive de não escolher com quem o filho(a) irá se casar. A concordância com o conceito moderno de casamento, extraído do dicionário informal, foi praticamente unânime. Os aprendizes apontaram que é uma decisão do casal e que, portanto, não deveria haver interferência de terceiros e/ou obediência a determinados costumes religiosos. Por fim, os discentes distinguiram casamento de cerimônia, distinção essa que tem toda relevância para compreensão do texto a ser trabalhado com as questões de inferência. A maioria vinculou casamento à composição familiar, ou seja, à assunção de compromisso perante o casal de viver juntos. Já o conceito de cerimônia foi atrelado à noção de festa.

Antes de iniciar o trabalho com a questão N1, foi concedido um tempo de 10 (dez) minutos para que os alunos fizessem a leitura individual e silenciosa do texto selecionado para a exploração das questões de compreensão leitora da unidade. Após esse período, este professor-pesquisador leu o texto em voz alta para as turmas. Ao final da leitura, foram destacados oralmente os vocábulos do glossário e foi perguntado aos aprendizes se restaram dúvidas na compreensão de alguma palavra não contemplada pelo glossário para que, caso necessário, fosse esclarecida para todos.

Por ocasião da realização da questão N1, foi lido o boxe que a antecede pelo professor-pesquisador, bem como o enunciado da questão, seguido de uma breve explicação. Após isso, foi informado que a atividade não poderia ser feita com troca de informações entre os colegas e que eventuais dúvidas na compreensão do comando da questão eram para ser esclarecidas com o professor. Como questões do tipo N1, conforme já dito neste trabalho, são bastante praticadas pelos aprendizes, uma vez que são recorrentes nos LD, não houve nenhuma dificuldade na realização delas.

Para as questões N2, foram adotados os mesmos procedimentos já descritos para a questão N1. Ou seja, houve a leitura em voz alta pelo professor, seguida da breve explicação e da advertência de que não poderia haver troca de informações entre os alunos. A essa altura, já era possível observar que, apesar do aparente desgaste pela extensão do material, os aprendizes não criavam tanta resistência e/ou insegurança para a justificativa das questões. Esse comportamento ficou bem evidenciado nas duas turmas.

No quarto dia de aula, no qual foram utilizados o sétimo e oitavo tempos, a atividade foi desenvolvida das 07h00min até as 08h40min do dia 04 de julho de 2016, na turma regular, e das 08h00min até as 09h40min do dia 05 de julho de 2016, na "turma especial". Foram trabalhados os conteúdos previstos para o dia, ou seja, todas as questões N3, obrigatoriamente, e, de forma facultativa, as questões N4 e a avaliação da atividade.

Conforme já dito neste trabalho, as questões N3 constituem o foco desta pesquisa. Devido a isso, foi adotado um critério diferenciado para a realização delas. Como, mesmo depois da resolução de várias questões compostas por múltiplos comandos, os alunos ainda se mostravam em dúvidas e/ou inseguros na compreensão deles, este professor-pesquisador resolveu fazer a leitura de todas as questões N3 em voz alta, seguida das explicações respectivas. Após esse ato, foi informado aos alunos que o tempo destinado para a realização das questões era de 1 hora e 30 minutos; que as questões deveriam ser feitas sem consulta ao colega e sem auxílio do professor; e que, à medida que acabassem, poderiam entregar a unidade didática e aguardar fora de sala de aula.

4.4 Análise dos resultados obtidos na aplicação das questões N3 da unidade didática

A partir deste ponto, passamos a apresentar os resultados e análises de cada uma das questões que são foco deste estudo, ou seja, as questões referentes ao nível 3 de leitura (N3).

Nessa apresentação, além do quantitativo de respostas corretas e incorretas e dos tipos de justificativas/construções oferecidas, daremos exemplos de respostas e/ou justificativas para ilustrar o caminho cognitivo percorrido pelo aluno ao oferecer suas respostas.

QUESTÃO 4

A atividade 4, primeira questão N3 e primeira do grupo com comando de comparação/identificação, requer que o aluno identifique e marque, dentre duas alternativas, a que se constitui numa inferência que pode ser feita a respeito de um fragmento extraído da crônica objeto de exploração das questões que compõem a seção 2 da unidade didática. A questão requer, ainda, que o aprendiz justifique sua escolha, articulando as informações do texto com o seu conhecimento prévio.

> **Questão 4:** Diz um dos pais "- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei".
>
> De acordo com as ideias do texto e com sua visão sobre esse assunto, por que a filha imaginou que o pai gostaria de saber que ela tinha se juntado? Identifique e marque a inferência que pode ser feita a esse respeito e justifique a sua opção, articulando os seus conhecimentos prévios com as informações do texto.
>
> a) (X) Porque ela imaginou que o pai estaria preocupado com a felicidade dela e não com a tradição do casamento.
> b) ( ) Porque ela imaginou que o pai não gostava dos rituais envolvidos nas cerimônias tradicionais de casamento.
>
> Justificativa:
> _____
> _____
> _____
> _____

Os dados que nos permitem aferir o desempenho dos alunos, quanto à realização da questão 4, foram distribuídos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Detalhamento de aproveitamento das respostas e justificativas da questão 4

Detalhamento das respostas para a questão 4 – 33 alunos						
Escolhas **corretas**						
24 (72,73 % do total)						
Justificativas inferenciais		Justificativas não inferenciais				
14 (58,33%)		10 (41,67%)				
N-3	N-4	Vagas	Baseadas	Baseadas	Não	Ausentes

			em CP	em cópia ou paráfrase	autorizadas pelo texto	
14 (58,33%)	0	4 (16,67%)	0	0	5 (20,83%)	1 (4,17%)
Escolhas **incorretas**						
9 (27,27% do total)						
Justificativas inferenciais		Justificativas não inferenciais				
4 (44,44%)		5 (55,56%)				
N-3	N-4	Vagas	Baseadas em CP	Baseadas em cópia ou paráfrase	Não autorizadas pelo texto	Ausentes
4(44,44%)	0	2 (22,22%)	0	2 (22,22%)	0	1 (11,12%)

Conforme pode ser observado no quadro acima, o aproveitamento na questão 4 se revelou muito satisfatório. Dos 33 alunos que a fizeram, 24 marcaram a alternativa correta. Esse número corresponde a 72,73% de aproveitamento do total de participantes quanto ao solicitado no primeiro comando. Logo, quase 75% dos alunos submetidos à pesquisa identificaram uma inferência aceita no fragmento destacado do texto.

Do universo de escolhas corretas (24 respostas), 14 alunos apresentaram justificativas inferenciais, sendo todas elas inferenciais[6] de nível 3. Isso significa dizer que, dos alunos que acertaram a questão, 58,33% apresentaram uma justificativa que mesclava o conhecimento prévio deles com o trecho do texto destacado na questão para se chegar a uma conclusão lógica como resposta. Destacamos abaixo algumas justificativas dos alunos para ilustrar inferências N3:

> **(A5)** *"Ela achou que o pai não seria tão burguesão a ponto de querer um casamento tradicional (sic)".*

[6] Quanto às justificativas/construções inferenciais, separamos as justificativas satisfatórias inferenciais em N3 e N4 porque observamos que, em algumas questões, alguns alunos mesclavam o conhecimento prévio a elementos pontuais do texto para chegar a uma conclusão lógica como resposta, o que fazia com que a justificativa fosse avaliada como "inferencial N3"; e outros alunos mesclavam o conhecimento prévio a elementos mais gerais do texto, fazendo uma inferência mais global a seu respeito, o que fazia com que a justificativa fosse avaliada como "inferencial N4".

> **(A6)** *"Ela achou que ele estava preocupado com a felicidade dela mas ele estava valorizando mais a cerimônia do que a felicidade dela. "*
> **(A21)** *"Ela achou que o pai queria a felicidade da filha mas ele só queria a cerimônia."*

Quanto aos exemplos de justificativas N3 acima, pode-se observar que o aluno A5 utilizou a palavra "burguesão", que no texto é direcionada a um pai que não é o mesmo mencionado no *caput* desta questão, e articulou-a a seu conhecimento prévio, considerando tal vocábulo na acepção de conservadorismo, para concluir que o pai realmente quer um casamento tradicional. Já os alunos A6 e A21 fizeram paráfrases da inferência sugerida pelo gabarito da questão. Vale ressaltar que há dois caminhos para justificar a questão: combater a conclusão inadequada ou ratificar com argumentos a inferência (gabarito da questão). Na primeira opção, acreditamos que o aluno disponha de mais recursos linguísticos e argumentativos para mesclar o conhecimento prévio dele com as informações do texto, uma vez a conclusão não é validada pelo texto e, devido a isso, o aluno teria que escrever algo em oposição a essa conclusão inválida. Na segunda opção, ocorre o efeito contrário, já que a própria opção representa uma inferência. Sendo assim, neste último caso, o aluno, por não estar ambientado com este tipo de questão, é levado pelo costume, desenvolvido ao longo de sua carreira estudantil, a fazer uma paráfrase do gabarito.

Ainda se reportando ao total de alternativas corretas (24 respostas), verificamos que 10 alunos (41,67%) apresentaram justificativas não inferenciais, sendo 4 delas (16,67%) classificadas como justificativa não inferencial considerada vaga, outras 5 (20,83%) classificadas como justificativa não inferencial não autorizada pelo texto e a última desse universo, 1 resposta (4,17%), classificada como justificativa não inferencial ausente. Seguem abaixo alguns exemplos dessas respostas:

Justificativa não inferencial considerada vaga

> **(A25)** *"A 'a' está correta porque o que diz na "b" não corresponde com o que diz no texto."*
> **(A30)** *"Porque queria casamento despesas.".*

Justificativa não inferencial não autorizada pelo texto

> **(A19)** *"Eu acho que é porque ele nunca tocou nesse assunto."*
> **(A28)** *"O pai só queria a felicidade das filhas. Não importa como fosse."*

Já no universo de escolhas incorretas (9 respostas), 4 alunos apresentaram justificativas satisfatórias, sendo todas elas consideradas inferenciais de nível 3. Isso significa dizer que, dos alunos que erraram a questão, 44,44% apresentaram uma justificativa que mesclava o conhecimento prévio deles com o trecho do texto destacado na questão para se

chegar a uma conclusão lógica como resposta, porém não houve sincronia com a escolha do item marcado. Em outras palavras, nesse caso, o aluno realizou uma inferência a partir do fragmento do texto destacado na questão 4, no entanto não fez a escolha correta da alternativa para satisfazer o primeiro comando da questão, que era de identificação da inferência aceita no texto. Seguem abaixo alguns exemplos de justificativas inferenciais dos alunos com características N3 das respostas incorretas:

> **(A9)** *"Ela imaginou que ele gostaria porque ele como os outros pais queria suas filhas se case mais ele não gostou de sabe que a filha casou no ritual."*
> **(A15)** *"O pai estava somente preocupado com a cerimônia, e que sua filha se casasse."*

De acordo com as justificativas satisfatórias da questão 4, referentes aos alunos que não atenderam ao primeiro comando dessa questão, é bastante provável que os aprendizes tenham assinalado a alternativa não condizente com o gabarito por falta de atenção, uma vez que as justificativas apontam para o estabelecimento de inferência a partir do conteúdo lido no trecho destacado na questão em análise.

As outras 5 justificativas não inferenciais (55,56%) que compõem o grupo das respostas incorretas foram distribuídas da seguinte forma: 2 alunos (22,22%) responderam de forma vaga; 2 (22,22%) alunos responderam com base em cópia ou paráfrase; e 1 aluno (11,12%) deixou em branco, o que caracteriza, nesse último caso, ausência de justificativa. Abaixo, seguem alguns exemplos desse grupo de justificativas:

Justificativa não inferencial considerada vaga

> **(A3)** *"Porque ela pensou que o pai gostava mas ele não gosta nada."*
> **(A30)** *"Não está no texto. "*

Justificativa não inferencial baseada em cópia ou paráfrase[7]

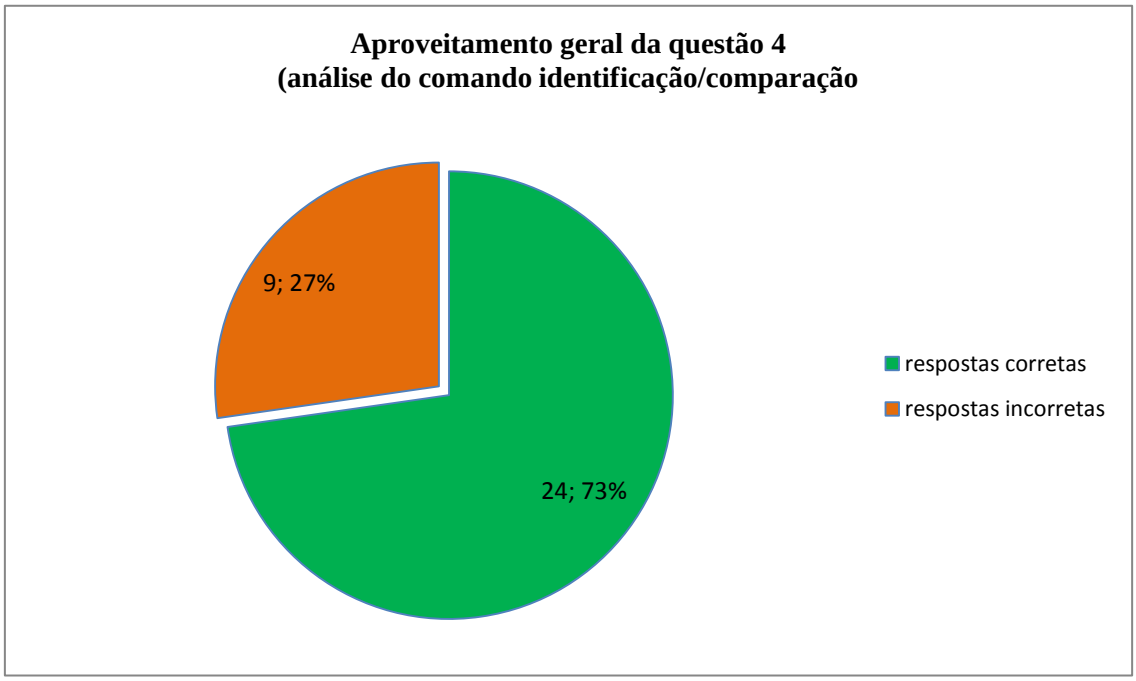
> **(A7)** *"Porque o pai dela se recusou a ir."*

Analisando as justificativas da questão 4, de uma forma geral, foi possível constatar que somente 2 (6,06%) foram baseadas em cópias ou paráfrases, apenas 2 (6,06%) ficaram ausentes, 5 (15,15%) foram consideradas não autorizadas pelo texto, 6 (18,18%) foram vagas e 18 (54,55%) foram inferenciais nível 3. Desse modo, pôde ser depreendido que os alunos, já nesse primeiro contato com questão de nível inferencial N3, não ficaram restritos ao sistema "cópia-colagem" ou ao chamado baixo nível inferencial (N2), ambos amplamente utilizados nos livros didáticos do Ensino Fundamental de segundo segmento.

[7] O aluno parafraseou o seguinte trecho do texto: *"...No meio do campo. Eu me recusei a ir."*

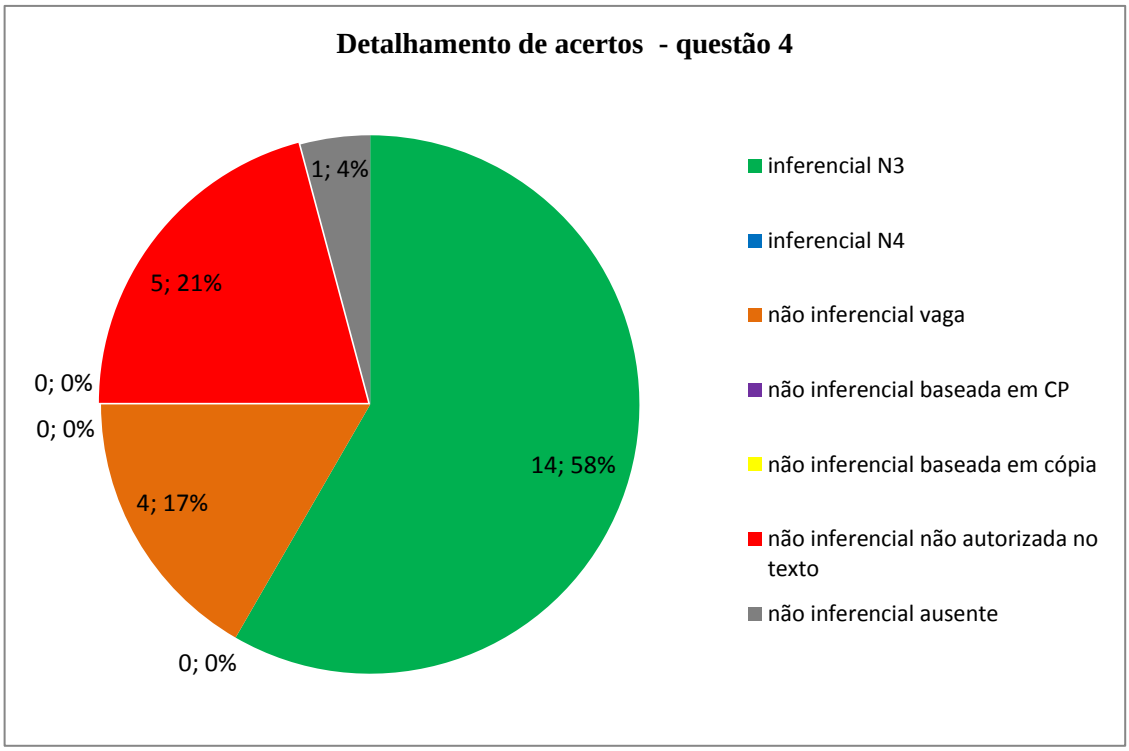
Depois da distribuição das respostas no quadro 1 e das análises respectivas dos dados referentes à questão 4, é relevante destacar alguns aspectos importantes dessa análise, por meio de ambientes gráficos. Assim, distribuímos os gráficos abaixo da seguinte maneira: o gráfico1 ilustra o aproveitamento geral da questão 4 quanto ao primeiro comando; o gráfico 2, o detalhamento das justificativas das respostas corretas; o gráfico 3, o detalhamento das justificativas das respostas incorretas; e o gráfico 4, as justificativas inferenciais tanto das respostas corretas quanto das incorretas em relação às outras justificativas.

Gráfico 1 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 4



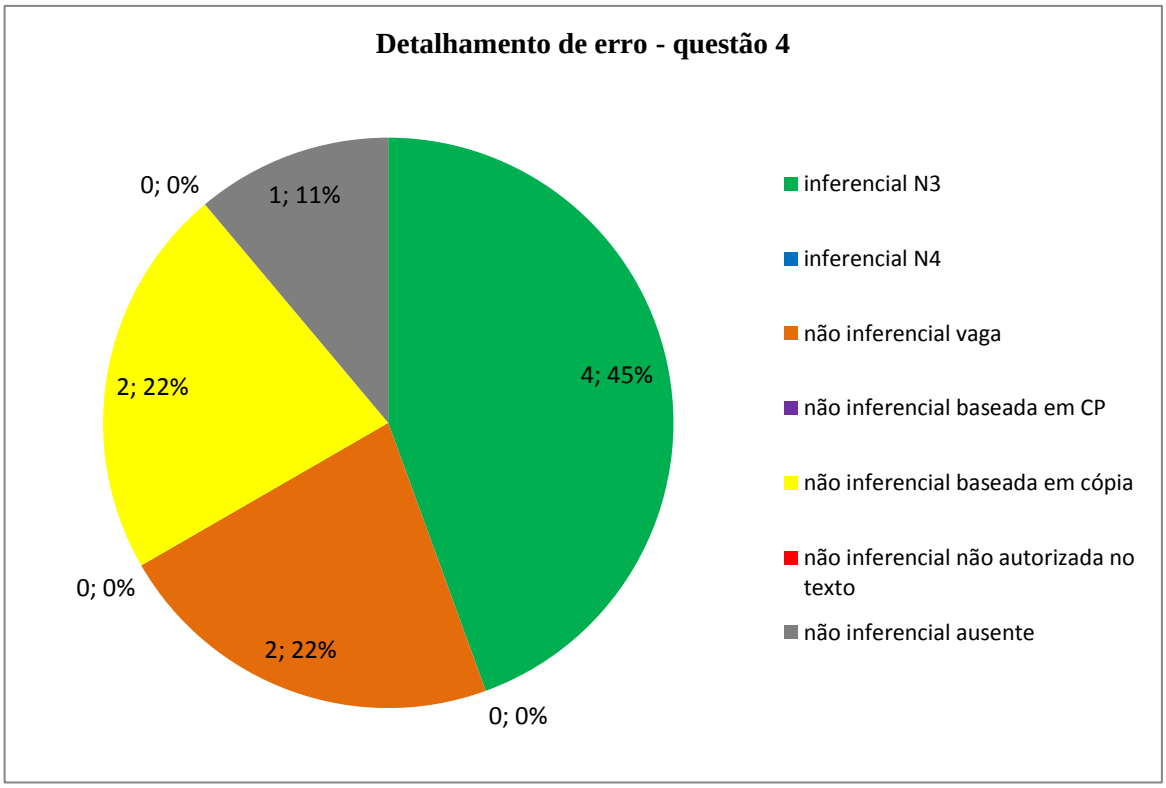
De acordo com o gráfico 1, pode ser verificado que o rendimento na questão 4 quanto ao seu comando principal, qual seja, identificar uma inferência estabelecida a partir da leitura de um fragmento do texto, se mostrou amplamente satisfatório. Nota-se que, dos 33 alunos que realizaram a questão, 24 alunos acertaram. Logo, podemos dizer que, aproximadamente, de cada 4 alunos que realizaram a questão, 3 acertaram.

Gráfico 2 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas corretas da questão 4



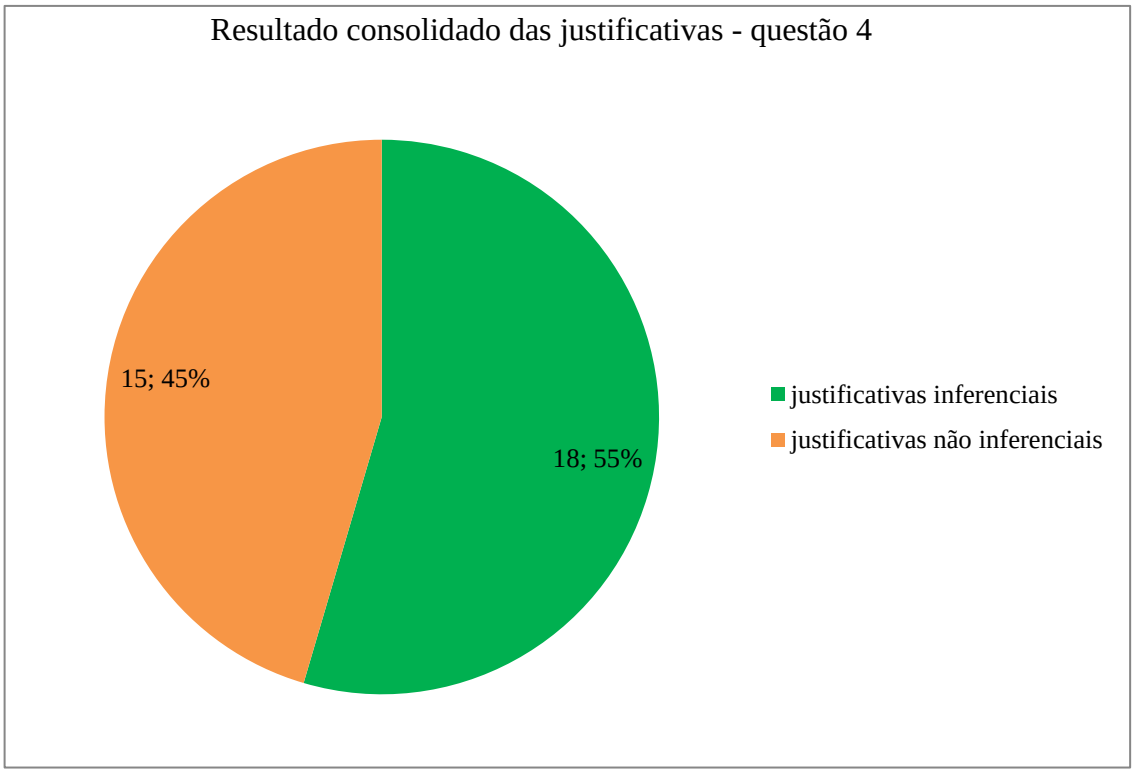
Analisando o gráfico 2, pôde ser apurado que, dentre os alunos que acertaram a questão 4 (24 alunos), 14 alunos (58%) apresentaram justificativas satisfatórias e 10 alunos (42%) apresentaram justificativas insastifatórias. Isso significa que mais da metade dos alunos não só acertou a questão como também apresentou justificativa satisfatória compatível com o nível 3 de leitura em sua escolha.

Gráfico 3 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas incorretas da questão 4



Conforme os dados do gráfico 3, foi verificado que, dentre os alunos que erraram a questão 4 (9 alunos), 4 alunos (45%) apresentaram justificativas satisfatórias e 5 alunos (55%) apresentaram justificativas insastifatórias. Mesmo dentre aqueles que erraram o comando principal da questão (identificação/comparação), quase metade desses justificou a questão de forma satisfatória, isto é, compatível com o nível 3 de leitura.

Gráfico 4 - Resultado das justificativas inferenciais e não inferenciais da questão 4



Consoante os dados do gráfico 4, pôde-se constatar que, independentemente de terem acertado ou não o comando principal da questão, 18 alunos (55%) apresentaram justificativas inferenciais e 15 alunos (45%) apresentaram justificativas não inferenciais. Isso revela que o rendimento dos alunos no segundo comando da questão também foi considerado satistatório, já que mais da metade dos alunos atendeu a esse comando.

QUESTÃO 5

A atividade 5, segunda questão N3 e segunda do grupo com comando de comparação/identificação, requer que o aluno compare duas alternativas e depois identifique e marque a que representa uma inferência sobre o que motivou uma das filhas a chamar seu pai de "burguesão" na crônica. Depois dessa ação, que é considerada o primeiro comando da questão, o aprendiz teria que justificar a sua escolha, articulando as informações do texto com o seu conhecimento prévio. Segue abaixo a questão na íntegra.

> **Questão 5:** Um dos pais diz: "Estou tentando convencer a minha [filha] a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia". E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de "burguesão" pela filha. **Compare** as duas alternativas abaixo, **marque** a inferência sobre o que motivou a filha a chamar o pai

de “burguesão” e justifique a sua opção, articulando os seus conhecimentos prévios com as informações do texto.

a) ( ) O fato de a filha ficar feliz e agradecer ao pai por ele se dispor a arcar com os gastos de uma cerimônia tradicional de casamento.
b) (X) O fato de a filha ficar irritada e criticar o pai por ele valorizar tanto uma cerimônia tradicional de casamento a ponto de querer arcar com os gastos disso.

Justificativa:
_____
_____
_____
_____

Os dados que nos permitem aferir o desempenho dos alunos quanto à realização da questão 5 foram distribuídos no quadro abaixo.

Quadro 2 - Detalhamento de aproveitamento das respostas e justificativas da questão 5

Detalhamento das respostas para a questão 5 – 33 alunos						
Escolhas **corretas**						
28 (84,85% do total)						
Justificativas inferenciais		Justificativas não inferenciais				
20 (71,43%)		8 (28,57%)				
N-3	N-4	Vagas	Baseadas em CP	Baseadas em cópia ou paráfrase	Não autorizadas pelo texto	Ausentes
20 (71,43%)	0	3 (10,71%)	1 (3,571%)	0	3 (10,71%)	1 (3,571%)
Escolhas **incorretas**						
5 (15,15% do total)						
Justificativas inferenciais		Justificativas não inferenciais				
2 (40,00%)		3 (60,00%)				
N-3	N-4	Vagas	Baseadas em CP	Baseadas em cópia ou paráfrase	Não autorizadas pelo texto	Ausentes
2 (40,00%)	0	2 (40,00%)	0	0	0	1 (20,00%)

De acordo com os resultados distribuídos no quadro anterior, observamos que, a exemplo da questão 4, cuja composição é muito parecida com a desta, o aproveitamento na questão 5 se revelou muitíssimo satisfatório. Dos 33 alunos que a fizeram, 28 marcaram a alternativa correta. Esse número corresponde a 84,85% de aproveitamento do total de participantes quanto ao solicitado no primeiro comando. Logo, aproximadamente, 85% dos alunos submetidos à pesquisa identificaram uma inferência aceita no fragmento destacado do texto, ou seja, assinalaram, por comparação entre duas alternativas, aquela que representava a motivação de a filha ter chamado o pai de "burguesão" na crônica.

Do total de escolhas corretas (28 respostas), 20 alunos apresentaram justificativas satisfatórias, sendo todas elas consideradas inferenciais de nível 3. Isso significa dizer que, dos alunos que acertaram a questão, 71,43% apresentaram uma justificativa que combinava o conhecimento prévio deles com o trecho do texto destacado na questão para se chegar a uma conclusão lógica como resposta aceita na leitura do texto. Em outras palavras, 20 alunos, dentre os 33 participantes, explicaram, de forma consciente, o que motivou o pai a ser chamado pela filha de "burguesão" na crônica. Destacamos abaixo algumas justificativas dos alunos para ilustrar conteúdos inferenciais N3:

> **(A6)** *"O fato de ela ter chamado ele de burguesão foi por ele se importar tanto com a cerimônia que se dispoz a pagar todas as despesas".*
> **(A19)** *"Praticamente ele não ligou para ela. Ele só queria que ela se casasse."*

Diante dos exemplos acima, podemos observar que o aluno A6 conclui que o objetivo do pai era o de que houvesse cerimônia, ainda que tivesse que arcar com todas as despesas. A exemplo dos mesmos motivos especificados na questão 4, o aprendiz fez uma paráfrase do gabarito. Já o aluno A19 fez uma conclusão mais equilibrada entre a mesclagem do seu conhecimento prévio com as informações do texto. Observa que ele, no primeiro período da justificativa, "*Praticamente ele não ligou para ela"*, articula o elemento do texto *"Não importa com quem"*, ao seu conhecimento prévio (que possivelmente foi algo do tipo: pode casar com qualquer homem, ainda que este não seja bom para ela) e conclui que o pai não estava se importando com a felicidade e/ou desejo da filha. Já no segundo período, "*Ele só queria que ela se casasse"*, o aprendiz junta os elementos do texto *"Estou tentando convencer a minha [filha] a casar"*, ao seu conhecimento prévio (que, possivelmente, foi algo do tipo: se ele está tentando convencer é porque ela não quer) e conclui que realmente ele só queria que a filha se casasse com cerimônia na igreja. Essa articulação do aluno A19 se enquadra no seguinte subitem da classificação N3 do estudo de Applegate *et al* (2002): *"(b) descreve uma motivação plausível que explica as ações dos personagens."*

Ainda em relação ao total de alternativas corretas (28 respostas), verificamos que 8 alunos (28,57%) apresentaram justificativas insatisfatórias, sendo 3 delas (10,71%) classificadas como justificativa não inferencial considerada vaga, outras 3 (10,71%) classificadas como não inferencial não autorizada pelo texto, além de 1 (3,57%) não inferencial baseada em conhecimento prévio e, por fim, mais 1 (3,57%) classificada como justificativa não inferencial ausente. Seguem abaixo alguns exemplos dessas respostas:

Justificativa não inferencial considerada vaga:

> **(A20)** *"Porque ele não deve fazer isso; não deve se intrometer na vida de sua filha."*
> **(A22)** *"Ele ficou perturbando ela por uma coisa que ela não quer."*

Justificativa inferencial baseada em conhecimento prévio:

> **(A7)** *"Porque ele ser rico e querer bancar tudo."*

Justificativa não inferencial não autorizada pelo texto:

> **(A3)** *"Porque o pai que a filha casa e vai embora de casa."*
>
> **(A4)** *"Ele simplesmente queria se livrar da filha"*

Quanto às escolhas incorretas, 5 respostas, 2 alunos apresentaram justificativas inferenciais de nível 3. Isso implica dizer que, dos alunos que erraram a questão, 40,00% apresentaram uma justificativa que mesclava o conhecimento prévio deles com o trecho da crônica destacado na questão para chegar a uma conclusão lógica como resposta, mas não houve harmonia com a escolha do item marcado. Em outras palavras, nesse caso, o aluno realizou uma inferência a partir da leitura do fragmento do texto destacado na questão 4, porém não efetuou a escolha correta da alternativa (letra b) para atender ao primeiro comando da questão. Segue abaixo um exemplo de justificativa inferencial N3 das respostas incorretas:

> **(A8)** *"Ele por querer pagar tudo ele não se importando muito com a felicidade e sim que a filha se casasse logo."*

Conforme pôde ser observado nas justificativas satisfatórias da questão 5 referentes aos alunos que não atenderam ao primeiro comando dessa questão, é bastante provável que, a exemplo do ocorrido nas justificativas da questão 4, os discentes tenham assinalado a alternativa não condizente com o gabarito por falta de atenção, já que as justificativas também apontam para o estabelecimento de inferência a partir do conteúdo lido no texto, destacado na questão em análise.

De acordo com a justificativa do aluno A8, podemos observar que, embora esse aprendiz não tenha articulado mais claramente as ideias, pelos motivos já explicados nos comentários da questão 4, ele consegue mesclar os elementos do texto com o seu conhecimento prévio para chegar a uma conclusão validada na leitura da crônica. Nota-se que

o aluno se ancorou na informação do texto *"E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas"*, que, por sua vez, se atrela a outras informações do texto que não foram explicitadas na resposta dele, mas que podem ser facilmente depreendidas, como *"Não importa com quem"* e *"Desde que tenha cerimônia"*, e mescla essa informação ao seu conhecimento prévio (que talvez tenha sido algo do tipo: quem age assim não está preocupado com o outro, no caso a filha, mas sim com o seu próprio objetivo) e conclui que o pai não estava de fato se importando com a felicidade da filha, e sim com seu próprio desejo de que ela se casasse logo.

As demais justificativas insatisfatórias (total de 3), que equivalem a 60,00% do grupo das respostas incorretas, foram distribuídas do seguinte modo: 2 alunos (40,00%) responderam de forma vaga e 1 aluno (20,00%) deixou em branco. Abaixo, seguem exemplos desse grupo de justificativas:

Justificativa inferencial considerada vaga:

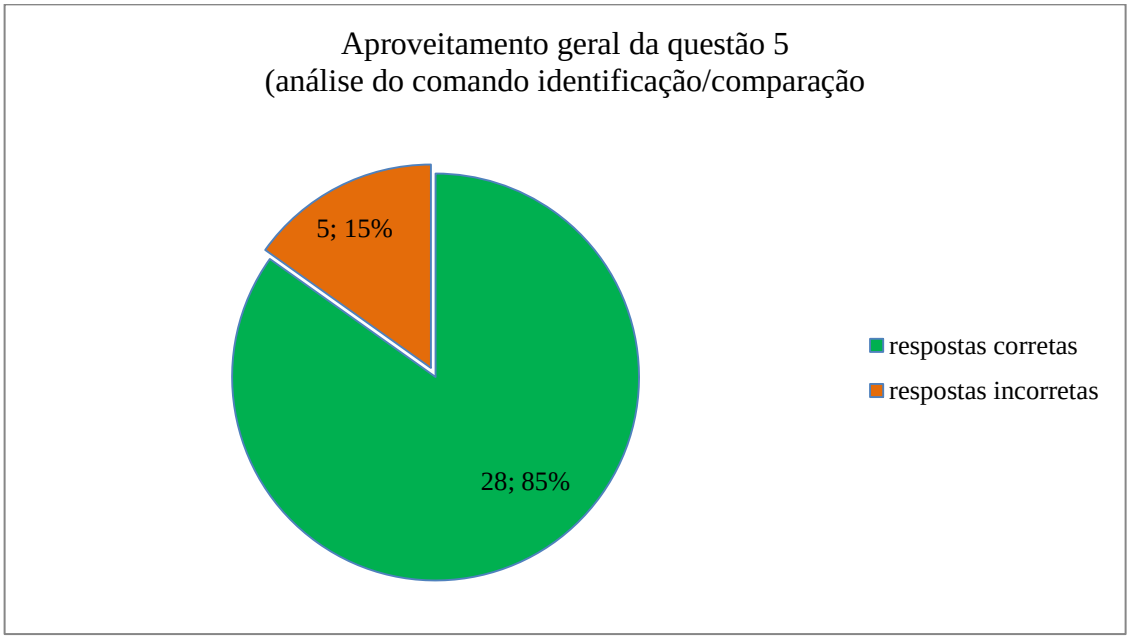
> **(A5)** *"O pai só quer ver a filha casada e por isso quer arcar com todas as despesas."*
> **(A30)** *"O fato os pai era rico ele valoriza. Convidaram."*

Fazendo um apanhado geral das justificativas da questão 5, foi possível constatar que 5 justificativas (15,15%) foram vagas; apenas 1 justificativa (3,03%) foi baseada em conhecimento prévio; 3 justificativas (9,09%) foram consideradas não autorizadas pelo texto; apenas 2 (6,06%) ficaram ausentes; e 22 (66,66%) foram inferenciais N3. Com o resultado, foi possível constatar que os aprendizes, assim como fizeram na questão 4, alcançaram um bom rendimento na realização da questão em análise. Ressalta-se o fato de não ter havido nenhuma justificativa baseada em cópia ou paráfrase. Essa última informação representa um grande avanço em relação ao padrão de resposta estimulado pelo tipo de questão utilizado nos livros didáticos de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Neles, o aluno executa, frequentemente, questões que exigem apenas cópia ou paráfrases e, nas justificativas desta questão, não houve sequer uma justificativa dessa natureza.

Assim como foi feito na questão 4, adotaremos uma representação gráfica para todas as questões N3 que compõem a unidade didática. Os gráficos representativos da questão 5 ficaram distribuídos da seguinte forma: o gráfico 5 ilustra o aproveitamento geral da questão quanto ao primeiro comando; o gráfico 6 ilustra o detalhamento das justificativas das respostas corretas; o gráfico 7 ilustra o detalhamento das justificativas das respostas corretas incorretas; e, por fim, o gráfico 8 ilustra as justificativas inferenciais de um lado e todas as

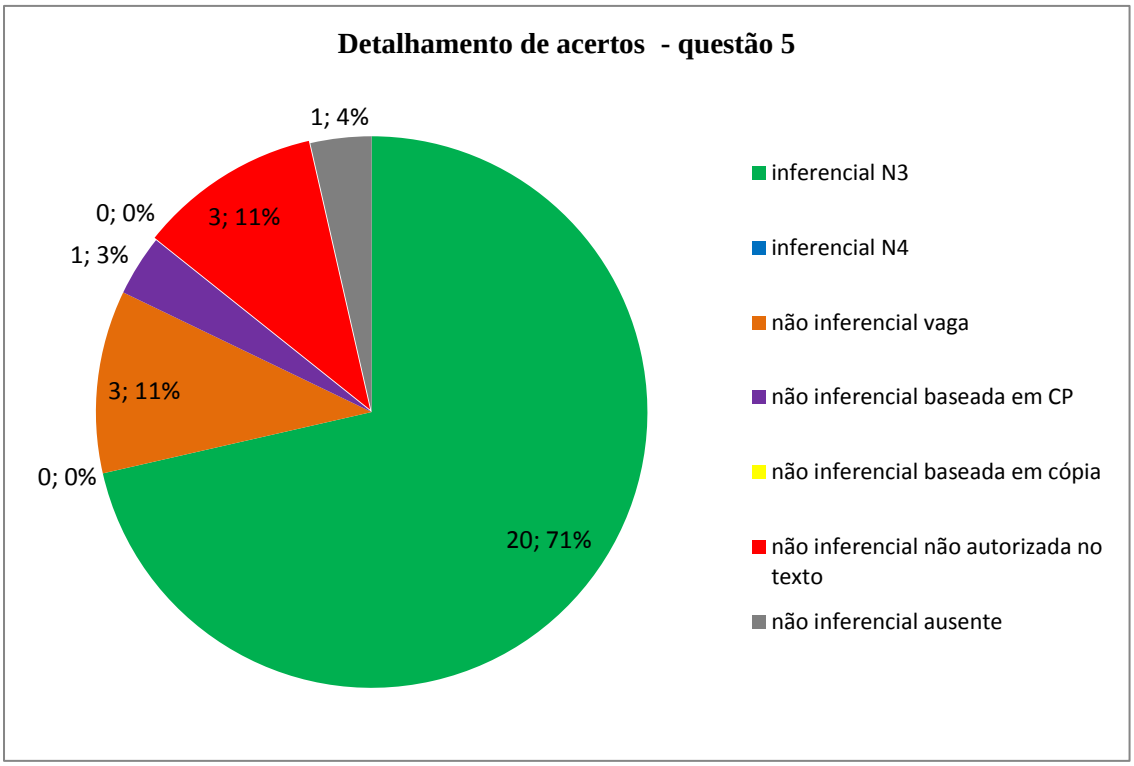
justificativas não inferenciais de outro, independentemente de a resposta ao primeiro comando ter sido correta ou não.

Gráfico 5 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 5



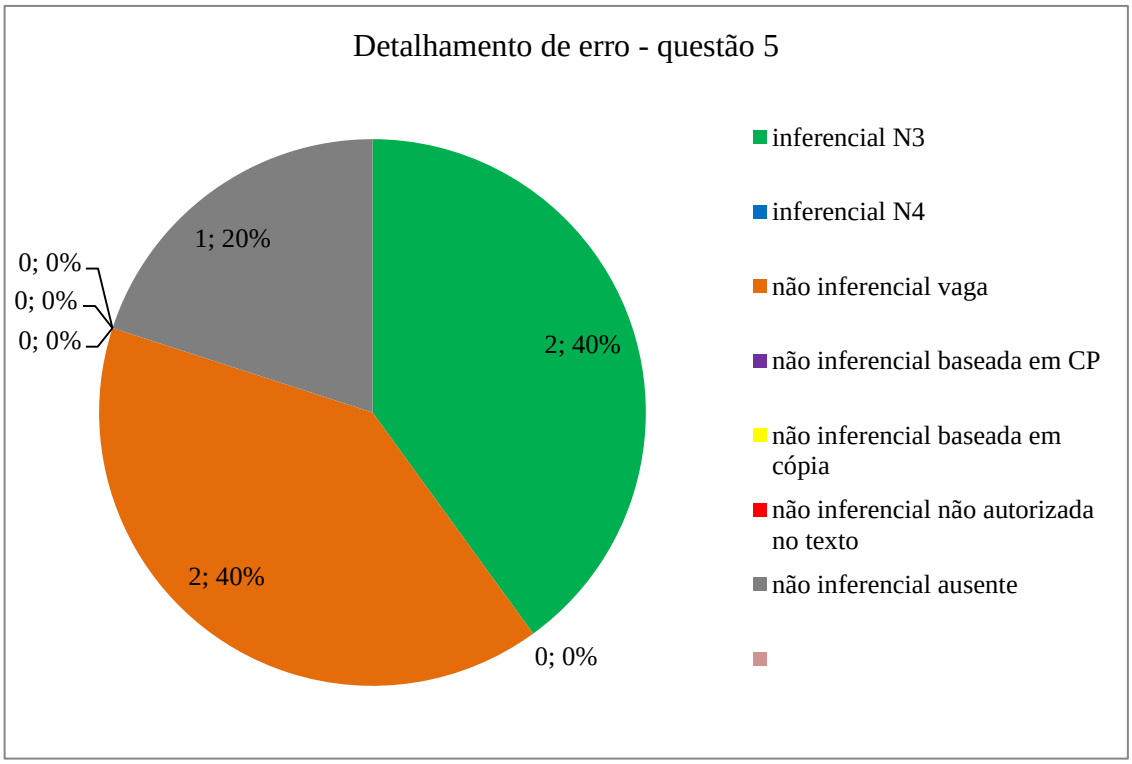
Conforme o resultado ilustrado no gráfico 5, foi possível verificar que o rendimento quanto ao comando principal da questão 5, que consiste em comparar e identificar uma inferência dentro de um texto, se mostrou, à guisa do resultado da questão 4, muito satisfatório. Apenas 5 alunos, 15% do total de 33, erraram essa questão.

Gráfico 6 - Resultado das justificativas apresentadas nas questões corretas da questão 5



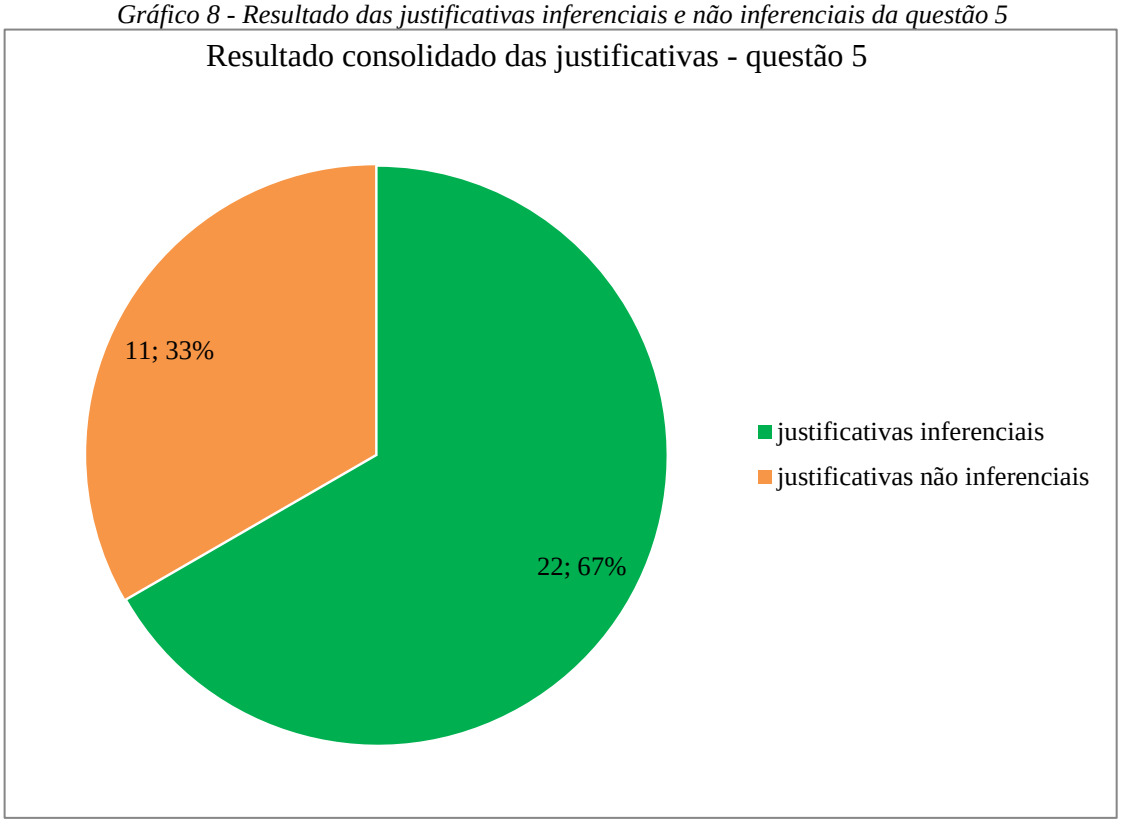
Segundo o resultado apresentado no gráfico 6, pôde ser apurado que, dentre os alunos que acertaram a questão 5 (28 alunos), 20 alunos (71%) apresentaram justificativas satisfatórias e 13 alunos (29%) apresentaram justificativas insastifatórias. Isso significa que quase dois terços dos alunos não só acertaram a questão como também apresentaram justificativas satisfatórias. Como o livro didático, praticamente, não cobra justificativa, o que leva a crer que, dificilmente, os aprendizes do Ensino Fundamental, de uma forma geral, praticam esse tipo exercício em outras atividades de compreensão leitora, podemos dizer que o resultado obtido nesta questão foi ótimo.

Gráfico 7 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas incorretas da questão 5



Com base nos dados apresentados no gráfico 7, foi verificado que, dentre os alunos que erraram a questão 5 (5 alunos), 2 alunos (40%) apresentaram justificativas satisfatórias, e 3 alunos (60%) apresentaram respostas insastifatórias. A exemplo do ocorrido na questão 4 nas justificativas das respostas incorretas, podemos dizer que, praticamente, metade desses aprendizes justificou a questão de forma satisfatória. A parte não inferencial foi composta de 2 justificativas consideradas vagas e 1 justificativa ausente.

Gráfico 8 - Resultado das justificativas inferenciais e não inferenciais da questão 5



Conforme o resultado aprensentado no gráfico 8, verificamos que, independentemente de terem acertado ou não o comando principal da questão, 19 aprendizes (58%) apresentaram justificativas satisfatórias e 14 aprendizes (42%) apresentaram justificativas insastifatórias. Assim como ocorreu no resultado da questão 4, quanto aos índices das justificativas inferenciais e não inferenciais, podemos dizer que o segundo comando da questão 5 também foi considerado satistatório, uma vez que cerca de 60% dos alunos justificaram suas respostas revelando a inferência estabelecida na leitura.

QUESTÃO 6

A atividade 6, terceira questão N3 e última do grupo com comando de comparação/identificação, requeria que o aluno marque, entre três alternativas, aquela que apresenta uma inferência que pode ser feita sobre o comportamento dos pais na crônica. Esse representa o primeiro comando desta questão. Para atender ao segundo comando, o aprendiz precisava justificar sua escolha, articulando as informações do texto com o seu conhecimento prévio. Segue abaixo a questão transcrita.

Questão 6: No final do texto, um dos pais propõe*: "O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja".* A partir da leitura desse trecho, marque a alternativa abaixo que apresenta uma inferência que pode ser feita sobre esses pais e justifique a sua opção, articulando os seus conhecimentos prévios com as informações do texto.
a) ( ) Eles são indiferentes.
b) (X) Eles são tradicionais.
c) ( ) Eles são amorosos.

Justificativa:
_____
_____
_____
_____

Os dados que nos permitem aferir o desempenho dos alunos quanto à realização da questão 6 foram distribuídos no quadro abaixo.

Quadro 3 - Detalhamento de aproveitamento das respostas e justificativas da questão 6

Detalhamento das respostas para a questão 6 – 33 alunos						
Escolhas **corretas**						
19 (57,58 % do total)						
Justificativas inferenciais		Justificativas não inferenciais				
12 (63,16%)		7 (36,84%)				
N-3	N-4	Vagas	Baseadas em CP	Baseadas em cópia ou paráfrase	Não autorizadas pelo texto	Ausentes
12 (63,16%)	0	3 (15,79%)	0	0	3 (15,79%)	1 (5,26%)
Escolhas **incorretas**						
14 (42,42% do total)						
Justificativas inferenciais		Justificativas não inferenciais				
10 (71,43%)		4 (28,57%)				
N-3	N-4	Vagas	Baseadas em CP	Baseadas em cópia ou paráfrase	Não autorizadas pelo texto	Ausentes
10 (71,43%)	0	2 (14,29%)	0	0	0	2 (14,29%)

De acordo com os resultados distribuídos no quadro 3 acima, observamos que, a exemplo das questões 4 e 5, cujas estruturas são semelhantes a desta, o aproveitamento na questão 6 foi satisfatório. Dos 33 alunos que a realizaram, 19 marcaram a alternativa correta. Esse número corresponde a 57,58% de aproveitamento do total de participantes quanto ao solicitado no primeiro comando. Desse modo, aproximadamente 60% dos alunos submetidos à pesquisa identificaram uma inferência aceita no fragmento destacado do texto que consistia em identificar, por comparação entre três alternativas (A, B e C), qual dos vocábulos elencados nelas correspondia ao comportamento assumido na crônica pelos pais.

Do total de escolhas corretas (19 respostas), 12 alunos apresentaram justificativas satisfatórias inferenciais de nível 3. Isso implica dizer que, dos alunos que acertaram a questão, 63,16% apresentaram uma justificativa que mesclava o conhecimento prévio deles com o trecho da crônica destacado na questão para se chegar a uma conclusão lógica como resposta aceita na leitura do texto. Em outras palavras, 12 alunos, dentre os 33 que a realizaram, justificaram, de forma consciente, o vocábulo mais adequado para o comportamento dos pais assumido na crônica. Destacamos abaixo algumas justificativas dos alunos para ilustrar conteúdos inferenciais N3:

> **(A9)** *"Eles são tradicionais até demais porque eles não pensa nas filhas eles pensa na tradição".*
> **(A18)** *"Porque não são todos os pais que querem que suas filhas casem-se; então esses pais já são diferentes, eles querem que suas filhas se casem o mais rápido possível, por conta da cerimônia."*

Na questão 6, os alunos precisavam justificar suas escolhas dentre três alternativas, uma correta e duas incorretas. Assim, eles poderiam ratificar o item correto através de seus argumentos ou combater os itens errados baseados, também, em seus argumentos. Dentre essas possibilidades, os alunos optaram por justificar com base no item correto.

Conforme os exemplos acima, podemos observar que os dois alunos (A9 e A18) se ancoraram em elementos do texto, sobretudo naqueles que demonstram a vontade dos pais de verem as filhas se casando com cerimônia na igreja, e, de posse desses, articularam-nos aos seus conhecimentos prévios (que provavelmente foi algo do tipo: o pai que age assim na sociedade atual se mostra conservadorista) para concluírem que os pais são, realmente, tradicionais na crônica. Com isso, os alunos alcançam o nível 3 de leitura proposto por Applegate *et al* (2002), especificamente, o subitem *"(v) descrição de um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história."*

Ainda em relação ao total de alternativas corretas (19 respostas), verificamos que 7 alunos (36,84%) apresentaram justificativas insatisfatórias, sendo 3 delas (15,79%)

classificadas como justificativa não inferencial considerada vaga, outras 3 (15,79%) classificadas como justificativa não inferencial não autorizada pelo texto e, por fim, 1 (5,26%) classificada como justificativa não inferencial considerada ausente. Seguem abaixo alguns exemplos de respostas referentes a justificativas insatisfatórias das questões corretas:

Justificativa não inferencial considerada vaga:

> **(A13)** *"Eles queriam casar na igreja a filha se estivesse disposta da primeira geração deles."*
> **(A22)** *"Porque eles tem os mesmos objetivos."*
> **(A30)** *"Eles são tradicional por que não."*

Justificativa não inferencial não autorizada pelo texto:

> **(A1)** *"Ambos querem que seus filhos casem na igreja, e com isso um deles casando e outros participando da cerimônia, poderiam querer casar também.*
> **(A3)** *"Embora querem que suas filhas casem na igreja é o sonho das filhas"*

Quanto às escolhas incorretas, 14 respostas, 10 alunos apresentaram justificativas inferenciais de nível 3. Isso implica dizer que, dos alunos que erraram a questão, 71,43% apresentaram uma justificativa que mesclava o conhecimento prévio deles com o trecho do texto destacado na questão para se chegar a uma conclusão lógica como resposta, mas não houve sintonia com a escolha do item marcado. Esse índice aponta que a maioria dos alunos que não assinalaram o item correto realizou uma inferência com o fragmento do texto destacado na questão 6. Aproximadamente, de cada 4 alunos que erraram essa questão, 3 justificaram, demonstrando como articulou seu CP a dados do texto para estabelecer a inferência. Seguem abaixo alguns exemplos de justificativas inferenciais N3 das respostas incorretas:

> **Exemplos de justificativas de alunos que marcaram a alternativa "C" – amorosos:**
>
> **(A2)** *"De acordo a mim eles são amorosos em querer ter o prazer de entrar com as filhas na igreja no dia da cerimônia, mas já que suas filhas não dezejão se casar eles propõem o trato citado."*
> **(A5)** *"Eles são amorosos por dividir a entrada com a filha no casamento com seus amigos."*
>
> **Exemplos de justificativas de alunos que marcaram a alternativa "A" – indiferentes:**
>
> **(A21)** *"A filha liga para a felicidade e o pai liga para cerimônia."*
> **(A28)** *"O normal de um casamento é que a pessoa que está casando escolhe a pessoa para entrar na igreja. Não quem casa primeiro escolhe alguém para entrar."*

De acordo com as justificativas satisfatórias da questão 6, referentes aos alunos que não atenderam ao primeiro comando dessa questão, podemos destacar alguns aspectos

importantes. Ao contrário do ocorrido nas justificativas de alunos nas questões 4 e 5, que não assinalaram o item correto para satisfazer ao primeiro comando da questão, aqui os alunos erraram por outros motivos. Os aprendizes que marcaram a letra "C", "*amorosos*", fizeram uma leitura até pertinente para o contexto, no entanto, o gabarito, letra "B", guarda mais fidelidade com a inferência sobre o texto. Em outras palavras, os alunos alcançaram construções satisfatórias para justificar que os pais poderiam ser considerados amorosos, já que o gesto de dividir a filha com outros colegas no caminho do altar representaria um ato de amor. Já os alunos que assinalaram a letra "A", "*indiferentes*", muito provavelmente, confundiram o sentido da palavra "indiferentes" como significado da palavra "diferentes". Na resposta do aluno A21, por exemplo, observa-se a diferença que o aluno traçou entre o desejo do pai e o desejo da filha. Ou seja, a filha estaria preocupada com a felicidade, e o pai, com a cerimônia. Já na resposta do aluno A28, observa-se que o aprendiz considerou diferente o fato de pessoas não escolhidas pela filha poderem entrar com ela na igreja.

De acordo com a análise feita no parágrafo anterior, podemos perceber a importância da justificava nas questões, sobretudo nas de múltipla escolha. Sem ela, não chegaríamos à conclusão, por exemplo, de que o aluno se equivocou no sentido da palavra "indiferentes", confundindo-a com "diferentes", ou à constatação de que o aluno achou uma justificativa aceitável para que os pais pudessem ser chamados de amorosos, estabelecendo, assim, uma inferência a partir da mesclagem entre conhecimento prévio e informações do texto, ainda que não na direção esperada pelo gabarito por não ser a característica mais preponderante dos pais para o desenvolvimento da crônica.

As demais justificativas insatisfatórias, total de 4, que equivalem a 28,57% do grupo das respostas incorretas, foram distribuídas do seguinte modo: 2 alunos (14,29%) responderam de forma vaga e 2 alunos (14,29%) deixaram em branco. Abaixo, seguem exemplos desse grupo de justificativas:

Justificativa não inferencial considerada vaga:

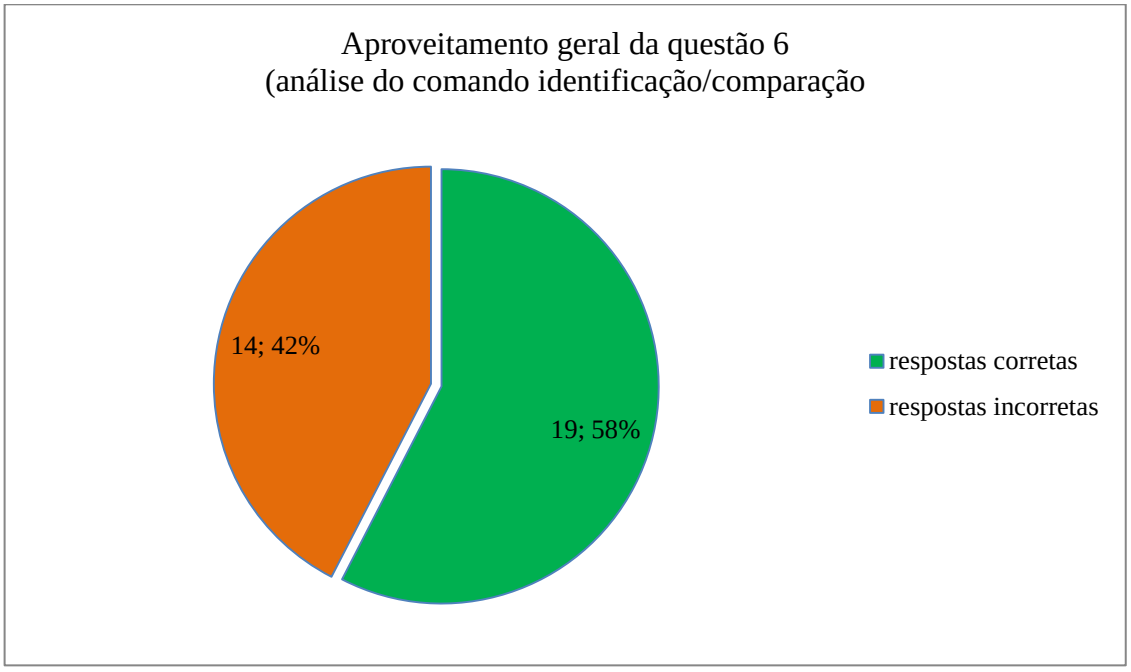
> **(A15)** *"Todos mantiveram a mesma opinião, e concordaram"*
> **(A33)** *"Está no texto"*

Fazendo um apanhado geral das justificativas da questão 6, foi possível constatar que 5 justificativas (15,15%) foram vagas; 3 justificativas (9,09%) foram consideradas não autorizadas pelo texto; 3 (9,09%) ficaram ausentes e 22 (66,66%) foram inferenciais N3. Ressalta-se que não figurou justificativa baseada em cópia ou paráfrase e baseada apenas em conhecimento prévio. De posse do resultado desta questão, foi possível constatar que os

aprendizes, assim como nas questões 4 e 5, alcançaram um bom rendimento na realização da atividade. O fato de não ter havido justificativas baseadas em cópia ou paráfrase ou só ancorada em conhecimento prévio sinaliza que os alunos, de certa forma, assimilaram a proposta da unidade e se encorajaram para executá-la. Afirmamos isso porque, conforme o relatório de aplicação da unidade didática (seção 3.3), os aprendizes demonstraram grande resistência para justificar as questões, sobretudo na seção 1 da nossa unidade didática.

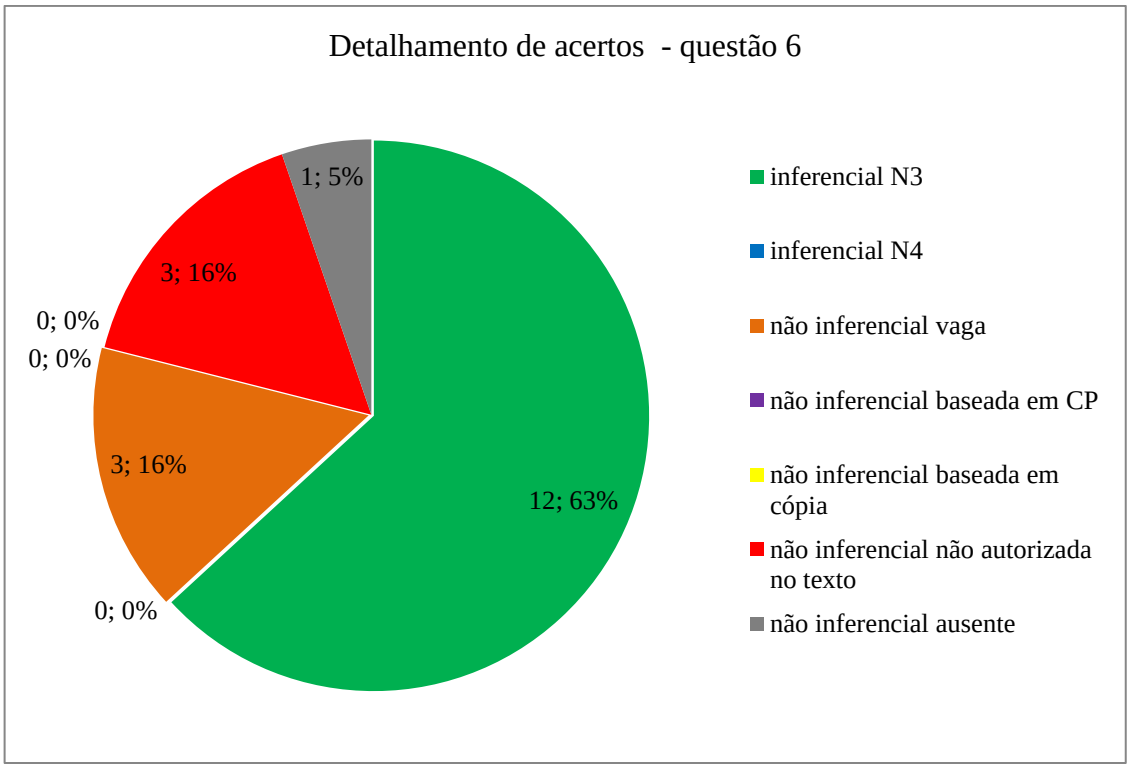
Agora, faremos a representação gráfica da questão 6. Assim, o gráfico 9 ilustra o aproveitamento geral da questão quanto ao primeiro comando; o gráfico 10 ilustra o detalhamento das justificativas das respostas corretas; o gráfico 11 ilustra o detalhamento das justificativas das respostas incorretas; e, por fim, o gráfico 12 ilustra as justificativas inferenciais de um lado e todas as respostas não inferenciais de outro.

Gráfico 9 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 6



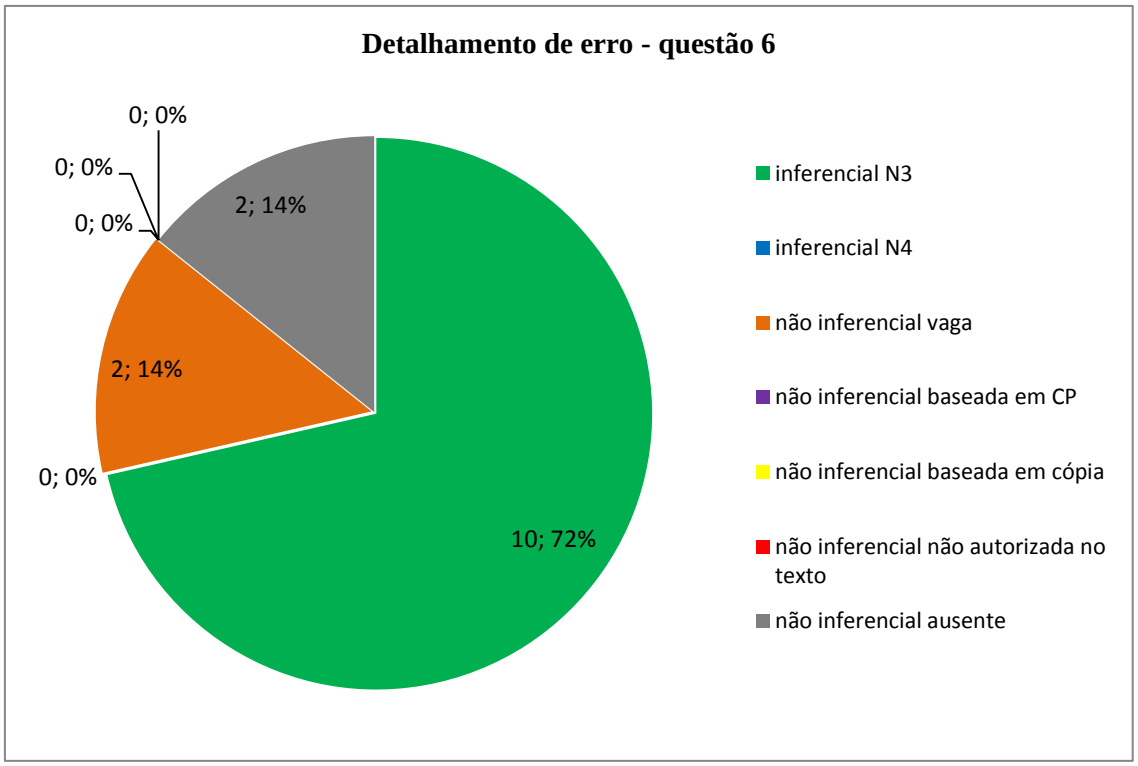
Através do resultado apresentado no gráfico 9, pode-se perceber que o rendimento quanto ao comando principal da questão 6, que consiste em comparar e identificar uma inferência dentro de um texto com base em um fragamento desse texto, se mostrou satisfatório. Dos 33 alunos pesquisados, 19 (58%) acertaram o primeiro comando da questão contra 14 (42%) que erraram.

Gráfico 10 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas corretas da questão 6



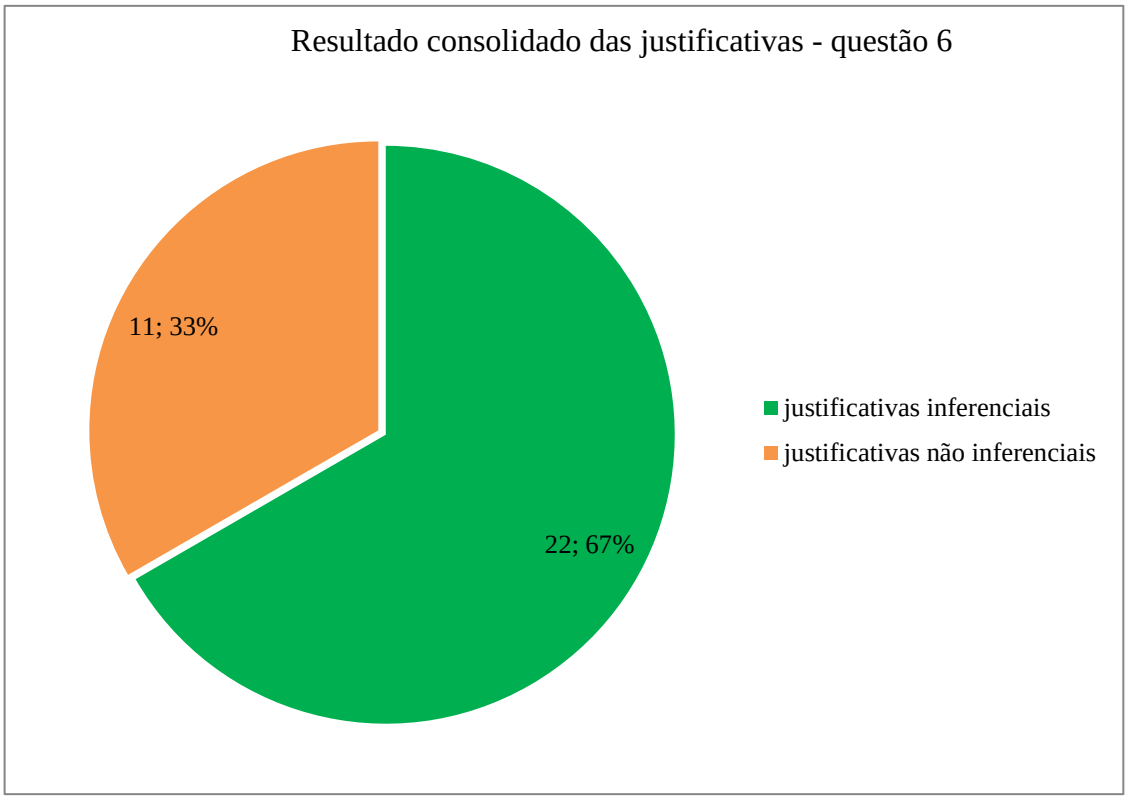
De acordo com o resultado apresentado no gráfico 10, foi possível verificar que, dentre os alunos que acertaram a questão 6 (19 alunos), 12 alunos (63%) apresentaram justificativas satisfatórias e 7 alunos (37%) apresentaram justificativas insastifatórias. Ou seja, mais uma vez, mais da metade dos alunos que acertou o primeiro comando da questão também ofereceu justificativas inferenciais. Isso significa que quase dois terços dos alunos não só acertaram a questão como também apresentaram justificativas satisfatórias. Entre os alunos que não apresentaram justificativas satisfatórias, tivemos: 3 justificativas (16%) não autorizadas pelos texto; outras 3 justificativas (16%) consideradas vagas; e 1 (5%) ausente.

Gráfico 11 - Resultado das justificativas apresentadas nas respostas incorretas da questão 6



Com os dados apresentados no gráfico 11, foi verificado que, dentre os alunos que erraram a questão 6 (14 alunos), 10 alunos (72,00%) apresentaram justificativas satisfatórias e 4 alunos (28,00%) apresentaram respostas insastifatórias. Isso significa dizer, em números aproximados, que, de cada 4 alunos que não assinalaram corretamente a alternativa correspondente ao primeiro comando da questão, 3 responderam de forma inferencial. Em outras palavras, praticamente três quartos dos alunos que erraram o primeiro comando encontraram justificativas possíveis na mesclagem de elementos do texto com seus conhecimentos prévios para o item assinalado. As justificativas não inferenciais ficaram compostas de 2 justificativas (14,29%) consideradas vagas e 2 (14,29%) consideradas ausentes.

Gráfico 12 - Resultado das justificativas inferenciais e não inferenciais da questão 6



Conforme o resultado aprensentado no gráfico 12, verificamos que, independentemente de terem acertado ou não o comando principal da questão, 22 aprendizes (67%) apresentaram justificativas satisfatórias e 11 aprendizes (33%) apresentaram justificativas insastifatórias. Assim como ocorreu no resultado das questões 4 e 5 quanto aos índices das justificativas inferenciais e não inferenciais, podemos dizer que o segundo comando da questão 6 também foi considerado satistatório, uma vez que 67% dos alunos justificaram suas respostas revelando a inferência estabelecida na leitura do texto de acordo com a solicitação da questão 6.

A seguir, detalharemos o resultado do conjunto de questões (4, 5 e 6) que possuem comandos de comparação/identificação.

Quadro 4 - Resultado dos índices das questões 4, 5 e 6 quanto aos dois comandos

Resultado do conjunto de questões - comparação/identificação				
1º comando (comparação/identificação)				
	Acertos	Erros	Aproveitamento %	Média de aproveitamento %
Questão 4	24	9	72,73	71,72
Questão 5	28	5	84,85	
Questão 6	19	14	57,58	
Total	71	28	---	
2º comando (justificativa)				
	Inferenciais	Não inferenciais	Aproveitamento %	Média de aproveitamento %
Questão 4	18	15	54,55	62,63
Questão 5	22	11	66,67	
Questão 6	22	11	66,67	
Total	62	37	---	

O quadro 4 representa a consolidação do resultado do grupo de questões com comando de comparação/identificação de nível 3 na unidade didática. Conforme os dados distribuídos acima, foi possível verificar que, dentre as 99 respostas, 71 delas (71,72%) satisfizeram o primeiro comando da questão, que se constituiu, basicamente, nas três questões, em identificar, entre duas ou três alternativas, uma inferência diante da leitura do texto. Foi possível verificar, quanto às justificativas, que, das 99 respostas, 62 (62,63%) foram inferenciais. Em resumo, mais de 70% dos alunos participantes compararam e identificaram inferências diante de um texto e mais de 60% justificaram com consciência a opção marcada.

É importante frisar que todas as questões desse grupo (comparação e identificação) eram compostas de uma parte de múltipla escolha, mas, nem por isso, deixamos de analisar com clareza o caminho que os alunos percorreram para chegar à resposta. Essa análise só foi possível em virtude do comando de justificativa presente em todas essas questões. Sem esse comando, certamente, não poderíamos afirmar, por exemplo, que pelo menos 60% dos alunos pesquisados fizeram com consciência esse grupo de questões, uma vez que apresentaram justificativas que mesclavam os conhecimentos prévios deles com as informações do texto e, desse modo, apontaram para a compreensão do texto lido, ainda que alguns, por equívoco, tivessem assinalado o item que não era o previsto pelo gabarito.

QUESTÃO 7

A atividade 7, quarta questão N3 e primeira do grupo com o comando de correção desse nível, solicita ao aluno a correção de um trecho da crônica para que esse se constitua numa inferência aceita na leitura do texto. Segue abaixo a questão transcrita.

> **Questão 7:** "- É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.
> - Querem nos matar. Querem nos matar."
> Depois da leitura do fragmento do texto transcrito acima, foi feita a seguinte construção, **não** adequada para o sentido do texto:
>
> **A intenção da filha é adiar ao máximo o casamento para matarem os pais de alegria quando esse momento se realizar.**
>
> Faça a correção necessária para que a construção acima se torne uma inferência que poderia ser feita a partir da leitura do texto.
> _____
> _____
> _____
> _____

Os dados que nos permitem visualizar o desempenho dos alunos quanto à realização da questão 7 estão alocados no quadro abaixo.

Quadro 5 - Detalhamento de aproveitamento das respostas da questão 7

Detalhamento das respostas para a questão 7 – 33 alunos
Construções que atenderam ao comando de correção
11 (33,33 % do total)

N-3		N-4		
11 (91,67%)		0		
Construções que **não** atenderam ao comando de correção				
22 (66,67% do total)				
Vagas	Baseadas em CP	Baseadas em cópia ou paráfrase	Não autorizadas pelo texto	Ausentes
4 (12,12%)	0	3 (9,10%)	15 (45,45%)	0

Conforme a distribuição dos dados no quadro 5 acima, verificamos que o aproveitamento na questão 7, ao contrário do que ocorreu no grupo de questões de comparação e identificação N3 (questões 4, 5 e 6), não foi satisfatório. Dos 33 alunos que a realizaram, 22 alunos (66,67%) não atenderam ao comando de correção solicitado pela questão. Ou seja, apenas 11 (33,33%) dos alunos participantes, efetivamente, corrigiram a conclusão do trecho que estava em desacordo com a leitura do texto.

Possivelmente, o erro em massa desta questão pode ter sido em decorrência do próprio comando da questão que, a nosso ver, se mostrou vago. Grande parte dos alunos, em vez de fazer uma inferência para corrigir a conclusão incorreta criada para a questão (*"A intenção da filha é adiar ao máximo o casamento para matarem os pais de alegria quando esse momento se realizar"*), fez paráfrases, fundindo parte dessa conclusão com parte do fragmento original do texto repetido no enunciado da questão (*"...quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido..."*), o que culminou em uma leitura não autorizada a respeito da real intenção da filha em adiar ao máximo o casamento. Temos, como exemplo disso, a resposta do aluno A16: *"A intenção da filha é esperar que tenha filhos para quando tiverem uma idade adequada e carregar a cauda do vestido".* Observa-se que o aluno conservou, por meio de paráfrase, o início da construção elaborada para a questão (*A intenção da filha é...*) com a parte do fragmento do texto em destaque na questão 7 (*esperar que tenha filhos para quando tiverem uma idade adequada e carregar a cauda do vestido*).

Talvez se o comando da questão tivesse sido melhor elaborado, de forma a explicitar o motivo que levou a filha a adiar o casamento perante as expectativas do pai, o resultado teria sido mais satisfatório. Se, no lugar do comando original, que é: "*Faça a correção necessária para que a construção acima se torne uma inferência que poderia ser feita a*

partir da leitura do texto", fosse, por exemplo, *"Faça a correção necessária para que a construção acima se torne uma inferência, aceita na leitura do texto, que pode ter motivado a filha a querer adiar ao máximo o casamento diante das expectativas do pai"*. Acreditamos que essa reelaboração do comando facilitaria o entendimento dos alunos quanto ao solicitado na questão e, possivelmente, aumentaria o rendimento deles. Isso porque esse novo comando da questão direcionaria o olhar dos aprendizes não para superficialidade do texto, da qual foi construída uma paráfrase em cima do trecho: *"quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido"*, mas sim para uma leitura que mesclasse o conhecimento prévio deles com as informações do texto a fim de se obter uma conclusão lógica que mostrasse o verdadeiro desejo da filha, qual seja, o de não aceitar o tradicionalismo defendido pelo pai na crônica que é o de vê-la se casando com cerimônia na igreja. Destacamos abaixo algumas construções dos alunos que acertaram a questão 7, na forma original elaborada para este estudo, a fim de ilustrar construções satisfatórias e insatisfatórias:

Construção satisfatória N3:

> **(A1)** *"A filha não quer casar tam cedo talvez mais tarde e o pai quer que ela casa mas rápido".*
> **(A11)** *"A intenção da filha é adiar o casamento até que seu pai para de insistir em casamento tradicional; sem que ela realmente queira".*

De acordo com os exemplos acima, pode-se verificar que os alunos articularam os elementos do texto aos seus conhecimentos para chegar a uma conclusão válida na leitura do texto. Nota-se que os dois alunos ("A1" e "A11") se ancoram em elementos do texto, como *"...talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido"*, *"... ainda nos gozam"* e *"querem nos matar"*, os articulam aos seus conhecimentos prévios (que possivelmente foi algo do tipo: todos esses elementos textuais da fala da filha no texto são desculpas, em forma de brincadeira, para não falar diretamente ao pai que não aceita casar da forma como ele gostaria) e concluem que o real desejo da filha é não casar no momento ou talvez até não se casar, fato esse que contraria a vontade do pai. Com isso, os alunos argumentaram de acordo com o nível 3 de leitura, especificamente, com este subitem: *"(ii) descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens."*

Quanto às construções incorretas (22 respostas), ou seja, aquelas que não se constituíram efetivamente numa correção do trecho destacado, observamos a seguinte distribuição: 4 (14,29%) consideradas vagas, 3 (9,10%) baseadas em cópia ou paráfrases e 15 (45,45%) não autorizadas pelo texto. Ressalta-se que, de acordo com o critério classificatório

adotado para este estudo, não tivemos construções baseadas em conhecimento prévio ou construções ausentes. Abaixo, seguem exemplos de construções incorretas:

Construção insatisfatória vaga:

> **(A30)** *"Esses por que assassino."*

Construção insatisfatória baseada em cópia ou paráfrase[8]:

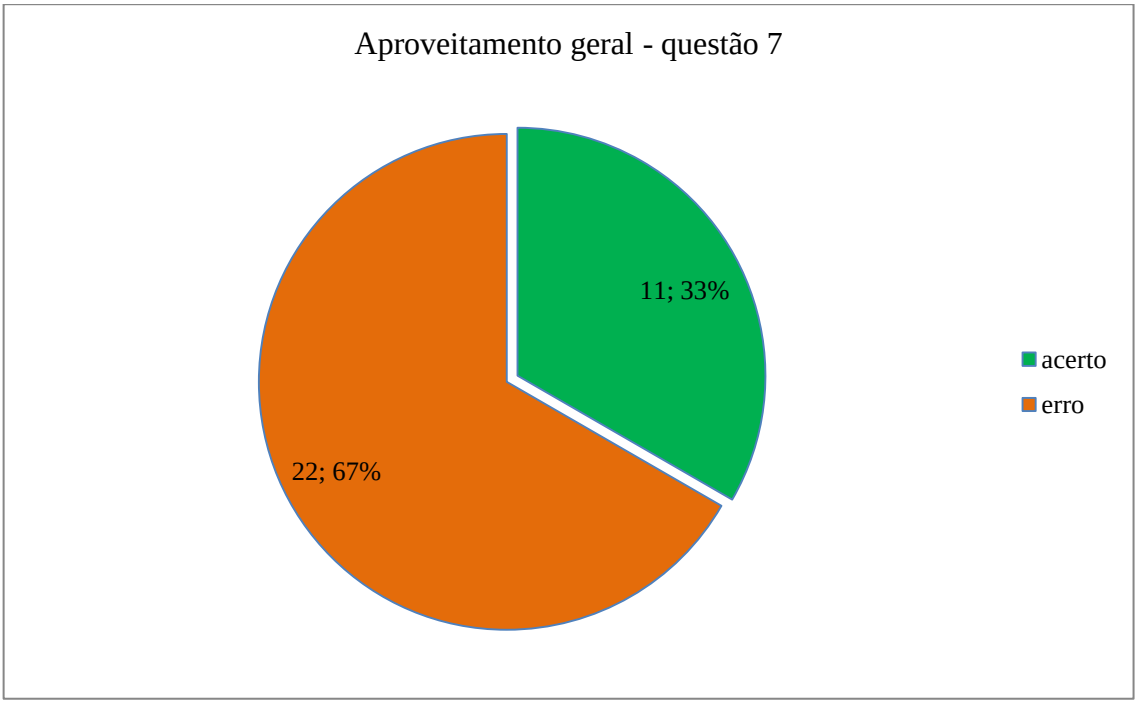
> **(A13)** *"A filha queria adiar o casamento e manter a alegria dos pais quando isso fosse se realizar."*

Construção insatisfatória não autorizada pelo texto:

> **(A27)** *"A filha quer adiar o casamento para realizar o sonho dela até também, mate o pai de felicidade."*

Assim como fizemos nas análises das questões anteriores, mostraremos, a seguir, como ficou disposta a representação gráfica da questão 7. Assim, o gráfico 13 ilustra o aproveitamento geral da questão quanto ao comando de correção e o gráfico 14, o detalhamento das justificativas das respostas corretas e incorretas.

Gráfico 13 - Resultado das respostas que atenderam ao comando de correção da questão 7

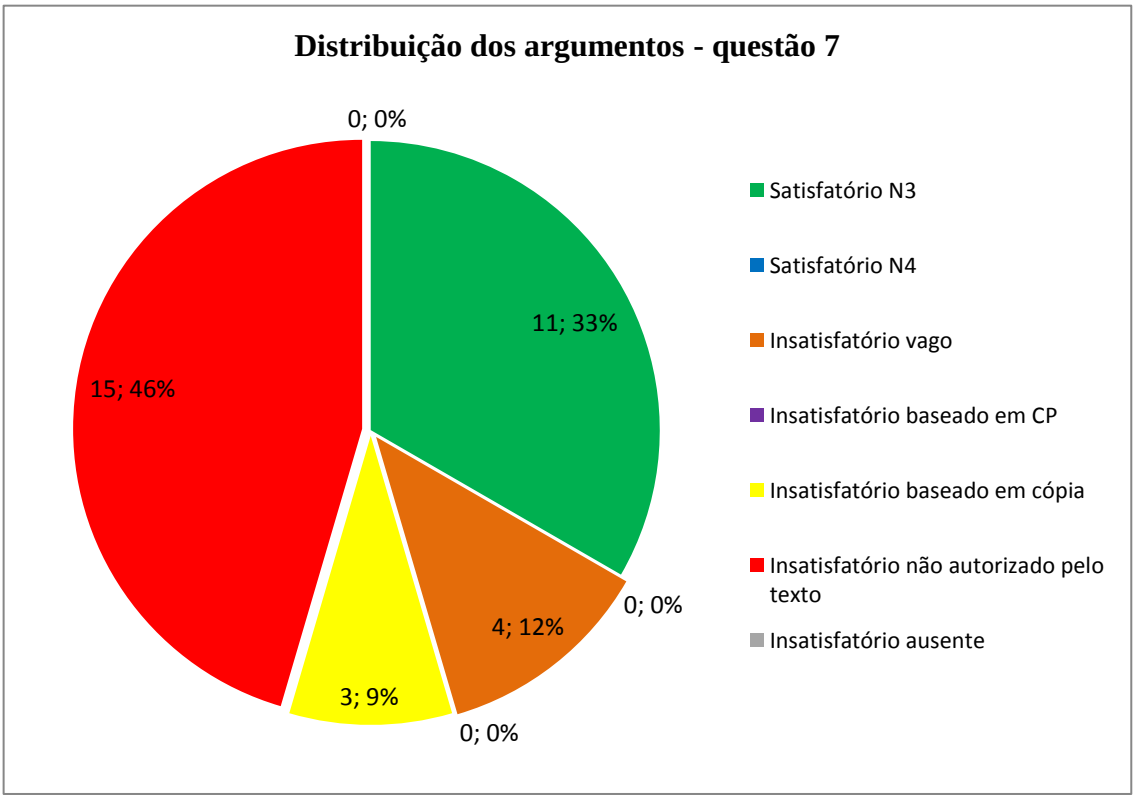


De acordo com o resultado apresentado no gráfico 13, podemos perceber que o rendimento quanto ao comando da questão 7, que consiste em efeturar a correção de uma

[8] O aluno fez paráfrase da própria construção a ser corrigida na questão.

inferência em desacordo com o texto lido, se mostrou insatisfatório. Dos 33 alunos pesquisados, 22 (67%) erraram o comando da questão contra 11 (33%) que o acertaram.

Gráfico 14 - Resultado das construções apresentados na questão 7



Conforme o resultado apresentado no gráfico 14, verificamos que 11 alunos apresentaram construções satisfatórias contra 22 alunos que apresentaram construções não satisfatórias, sendo estes últimos distribuídos da seguinte forma: 4 (14,29%) considerados vagos, 3 (9,10%) baseados em cópia ou paráfrases e 15 (45,45%) não autorizados pelo texto.

QUESTÃO 8

A questão 8, quinta questão N3 e segunda do grupo com comando de correção, requer que o aluno corrija uma construção que tenta explicar, de forma equivocada, a motivação da atitude adotada pelos pais na crônica. Para atender ao comando de correção, o aluno foi informado de que deveria mesclar o conhecimento prévio dele com as informações da crônica a fim de emitir uma conclusão lógica validada pelo texto. Segue abaixo a questão transcrita.

Questão 8: Como já informado nesta unidade, você, ao ler um texto, colabora com a construção de sentido dele. Abaixo, segue uma construção que tenta explicar a motivação da atitude adotada pelos pais na crônica. Porém, essa solução **não** está de acordo com os elementos oferecidos no texto.

Os pais mantiveram o desejo de ver as filhas se casando, com cerimônia na igreja, para mostrar que continuam exercendo o poder sobre elas.

De acordo com o seu conhecimento prévio e com as informações da crônica, faça a **correção** necessária para que ela se torne adequada à construção de sentido do texto.

_____
_____
_____
_____

No quadro a seguir, foram distribuídos os dados resultantes quanto à realização da questão 8.

Quadro 6 - Detalhamento de aproveitamento das respostas da questão 8

<table>
<tr><td colspan="5">Detalhamento das respostas para a questão 8 – 33 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="5">Construções que atenderam ao comando de correção</td></tr>
<tr><td colspan="5">21 (63,64%)</td></tr>
<tr><td colspan="3">N-3</td><td colspan="2">N-4</td></tr>
<tr><td colspan="3">21 (63,64%)</td><td colspan="2">0</td></tr>
<tr><td colspan="5">Construções que não atenderam ao comando de correção</td></tr>
<tr><td colspan="5">12 (36,36%)</td></tr>
<tr><td>Vagos</td><td>Baseados em CP</td><td>Baseados em cópia ou paráfrase</td><td>Não autorizados pelo texto</td><td>Ausentes</td></tr>
<tr><td>2 (6,06%)</td><td>2 (6,06%)</td><td>1 (3,03%)</td><td>6 (18,18%)</td><td>1 (3,03%)</td></tr>
</table>

Conforme os resultados distribuídos no quadro 6 acima, observamos que, diferentemente do rendimento da questão 7, que tem estrutura similar a esta questão, o aproveitamento na questão 8 foi satisfatório. Dos 33 alunos que a realizaram, 21 (63,64%) atenderam ao comando da questão. Logo, mais de 60% dos alunos submetidos à pesquisa efetuaram a correção de uma construção inferencial em desacordo com o texto. Isso implica dizer que corrigiram a construção inadequada, mesclando o conhecimento prévio deles com as informações do texto, de modo a obter uma nova construção aceita na leitura do texto original. Destacamos abaixo alguns exemplos de construções satisfatórias N3:

Construção satisfatória N3:

> **(A1)** *"Os pais mantiveram o desejo de ver suas filhas casando na igreja e com cerimônia por causa da sua tradição, de querer ver suas filhas casadas".*
>
> **(A29)** *"Os pais mantiveram o desejo de ver as filhas se casarem com cerimônia na igreja para fazer com que elas tivessem um casamento tradicional."*

De acordo com os exemplos acima, é possível perceber que os alunos (A1 e A29) mesclaram informações do texto com os seus conhecimentos prévios para emitir uma conclusão aceita na leitura do texto. Os dois aprendizes se basearam em elementos do texto, como *"o desejo dos pais de querer as filhas se casando com cerimônia na igreja"*, uniram-nos aos seus conhecimentos prévios (que podem ter sido algo tipo: o pai que quer casamento da filha com cerimônia na igreja se mostra uma pessoa conservadora perante os costumes da sociedade atual) e concluíram que o desejo dos pais é ver as filhas casadas na igreja com cerimônia para manter esse tradicionalismo. Logo, esses alunos realizaram inferências compatíveis com o nível 3, especificamente, com o subitem *"(ii) descrição de uma motivação plausível que explica as ações dos personagens".*

Quanto às construções insatisfatórias (12 respostas), ou seja, aquelas que não se constituíram, efetivamente, numa correção do trecho resultante de uma leitura inadequada para o texto original, verificamos a seguinte distribuição: 2 alunos (6,06%) apresentaram construções consideradas vagas; 6 alunos (18,18%) apresentaram construções não autorizadas pelo texto; 1 aluno (3,03%) apresentou construção baseada em cópia ou paráfrase; 2 alunos (6,06%) apresentaram construções baseadas em conhecimento prévio; e, por fim, 1 aluno (3,03%) não apresentou construção, que, para este estudo, é classificada como ausente. Abaixo, seguem exemplos de construções insatisfatórias:

Construção insatisfatória vaga:

> **(A20)** *"Ver as filhas casando."*

Construção insatisfatória baseada em cópia ou paráfrase[9]:

> **(A27)** *"O texto diz: que ele sonha a cena com a filha entrando na igreja."*

Construção insatisfatória baseada em conhecimento prévio:

> **(A3)** *"O pai devia falar pra filha o que importa é sua felicidade"*

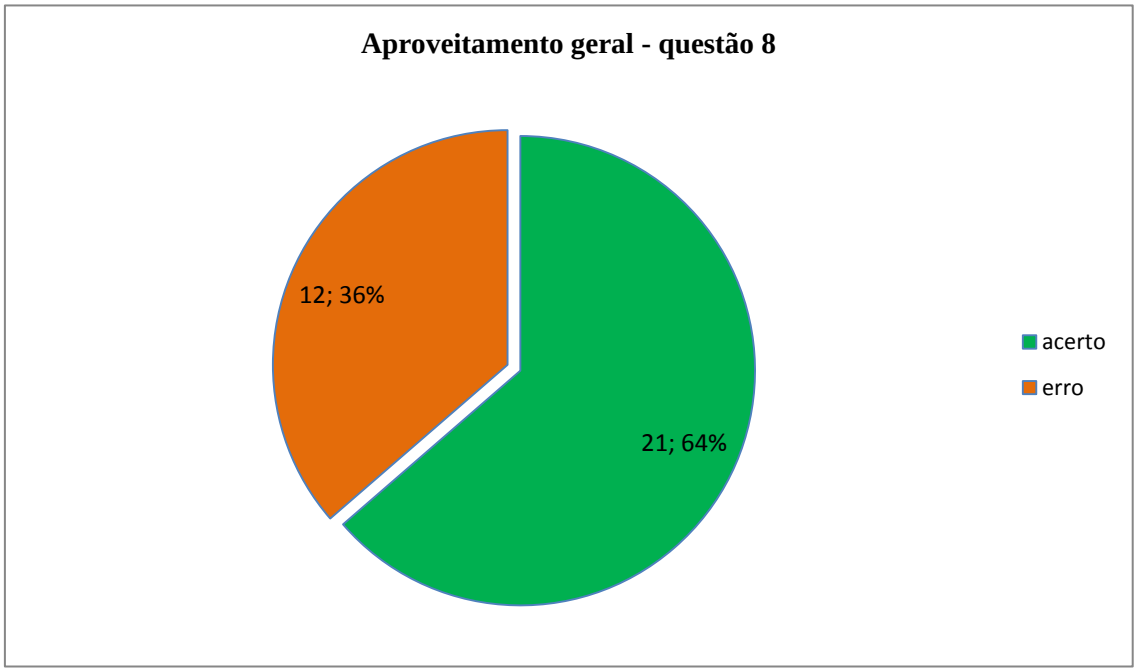
Construção insatisfatória não autorizada pelo texto:

> **(A3)** *"Os pais querem as filhas casem pare de depender dos pais para se virar sozinhas"*

[9] O aluno fez paráfrase do seguinte fragmento do texto "*E eu que sonhava com essa cena?"*

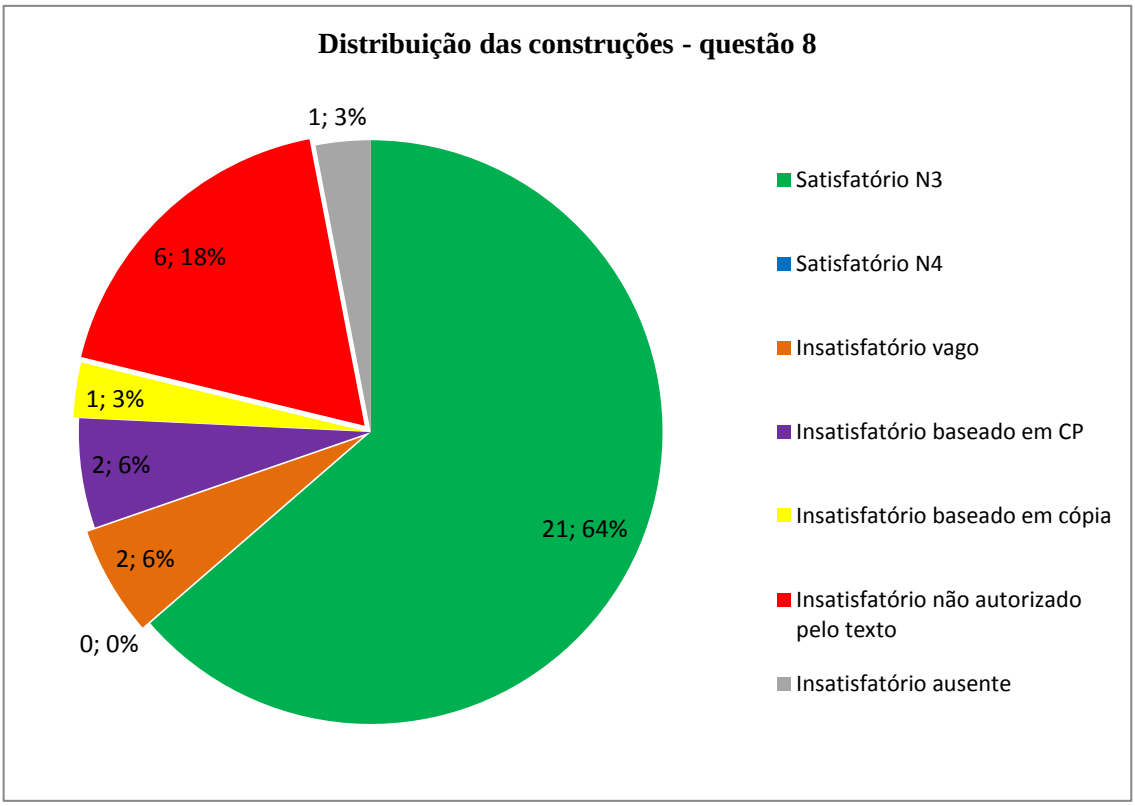
Agora que analisamos os dados referentes ao resultado da questão 8, dispostos no quadro 6 acima, mostraremos a representação gráfica desta questão. Para tanto, o gráfico 15 ilustra o aproveitamento geral da questão quanto ao comando de correção e o gráfico 16, o detalhamento das construções corretas e incorretas.

Gráfico 15 - Resultado das respostas que atenderam ao comando da questão 8



Conforme o resultado apresentado no gráfico 15, podemos verificar que o rendimento quanto ao comando da questão 8, que consiste em corrigir uma construção em desacordo com o texto, se mostrou satisfatório. Dos 33 alunos pesquisados, 21 (63,64%) acertaram o comando de correção da questão contra 12 alunos (36,34%) que erraram.

Gráfico 16 - Resultado das construções apresentadas na questão 8



De acordo com o resultado apresentado no gráfico 16, verificamos que 21 alunos apresentaram construções satisfatórias contra 12 alunos que apresentaram construções não satisfatórias, sendo estas distribuídas da seguinte forma: 2 (6,06%) consideradas vagas, 1 (3,03%) baseada em cópia ou paráfrases, 2 (6,06%) baseadas em conhecimento prévio, 6 (18,18%) não autorizadas pelo texto e 1 (3,03%) ausente.

QUESTÃO 9

A questão 9, sexta questão N3 e última do grupo de comando correção, solicita ao aluno a correção de uma solução oferecida para a construção de sentido de um problema específico, vivenciado na crônica pelos pais e filhas, que se encontra em desacordo com os elementos oferecidos no texto. Para atender ao comando, o aprendiz, como de praxe na unidade didática, precisava articular as informações do texto ao seu conhecimento prévio para validar construções satisfatórias no texto lido. Segue abaixo a questão transcrita.

> **Questão 9:** A exemplo da questão anterior, abaixo segue uma construção na qual se tenta oferecer uma solução para que as filhas resolvam o problema enfrentado pelos pais na crônica. No entanto, essa solução também **não** está de acordo com os elementos oferecidos no texto.

Cada uma das filhas arrumaria um marido que aceitasse as vontades do pai, porém esse marido deveria ser moderno como o sogro.

De acordo com o seu conhecimento prévio e com as informações da crônica, faça a **correção** necessária para que ela se torne adequada à construção de sentido do texto.

_____
_____
_____
_____

Os dados que nos permitem aferir o desempenho dos alunos quanto à realização da questão 9 foram distribuídos no quadro abaixo.

Quadro 7 - Detalhamento de aproveitamento das respostas da questão 9

<table>
<tr><td colspan="5">Detalhamento das respostas para a questão 9 – 33 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="5">Construções que atenderam ao comando de correção</td></tr>
<tr><td colspan="5">14 (42,42%)</td></tr>
<tr><td colspan="3">N-3</td><td colspan="2">N-4</td></tr>
<tr><td colspan="3">14 (42,42%)</td><td colspan="2">0</td></tr>
<tr><td colspan="5">Construções que não atenderam ao comando de correção</td></tr>
<tr><td colspan="5">19 (57,58%)</td></tr>
<tr><td>Vagas</td><td>Baseadas em CP</td><td>Baseadas em cópia ou paráfrase</td><td>Não autorizadas pelo texto</td><td>Ausentes</td></tr>
<tr><td>6 (18,18%)</td><td>1 (3,03%)</td><td>2 (6,06%)</td><td>5 (15,15%)</td><td>5 (15,15%)</td></tr>
</table>

De acordo com os resultados distribuídos no quadro 7 acima, foi possível verificar que, a exemplo do resultado obtido na questão 7 e diferentemente do obtido na questão 8, o aproveitamento na questão 9 foi insatisfatório. Dos 33 alunos que a realizaram, 14 alunos (42,42%) atenderam ao comando de correção da solução em desarmonia com o texto original destacado na questão. Já os outros 19 alunos (57,58%) não apresentaram construções que pudessem corrigir a solução oferecida pela questão 9.

Os 14 alunos que atenderam ao comando da questão apresentaram algum tipo de construção que mesclava o conhecimento prévio deles com as informações do texto para corrigir a solução da questão em desacordo com o texto. Destacamos abaixo exemplos de construções de alunos que acertaram o comando da questão 9:

Construções inferenciais N3:

> **(A8)** *"Um dos pais não queria saber o jeito que o noivo seja ele simplesmente queria uma cerimônia".*
> **(A11)** *"Cada uma das filhas arrumaria um marido que aceitasse se casar tradicionalmente com ela; porém devia seguir o costume tradicional de seu sogro."*

Conforme pode ser verificado nos exemplos acima, os alunos (A8 e A11) fizeram a correção da construção em desacordo com o texto, mesclando informações do texto com seus conhecimentos prévios. Os alunos se ancoram em elementos do texto, como, por exemplo, *"o desejo dos pais por casamento com cerimônia na igreja"*, articularam-nos aos seus conhecimentos prévios (que pode ser algo do tipo: pessoas muito conversadoras podem priorizar a conservação das tradições aos valores que as pessoas possam ter) e concluíram que os pais não estavam preocupados com o possível genro, mas sim em manter o tradicionalismo de ver a filha se casando com cerimônia na igreja. Logo, esses alunos realizaram a correção da conclusão inapropriada para a leitura do texto de forma compatível com o nível 3 de leitura, precisamente, com o subitem *"(i) concepção de uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto".*

Quanto às 19 construções incorretas desta questão, ou seja, aquelas que não efetuaram a correção da solução inadequada para o texto original oferecida pela questão 9, verificamos a seguinte distribuição: 6 alunos (18,18%) apresentaram construções consideradas vagas; 1 aluno (3,03%) apresentou construção baseada em conhecimento prévio; 2 alunos (6,06%) apresentaram construções baseadas em cópia ou paráfrase; 5 alunos (15,15%) apresentaram construções não autorizadas pelo texto; e, por fim, 5 alunos (15,15%) não apresentaram construções, sendo classificadas como ausentes. Abaixo, seguem exemplos de construções incorretas:

Construção insatisfatória vaga:

> **(A3)** *"Sim eu acho bem melhor."*

Construção insatisfatória baseada em cópia[10] ou paráfrase:

> **(A20)** *"Cada uma das filhas arrumaria um marido."*

Construção insatisfatória baseada em conhecimento prévio:

> **(A19)** *"As filhas não tem sonho de se casar ainda eu acho que nunca."*

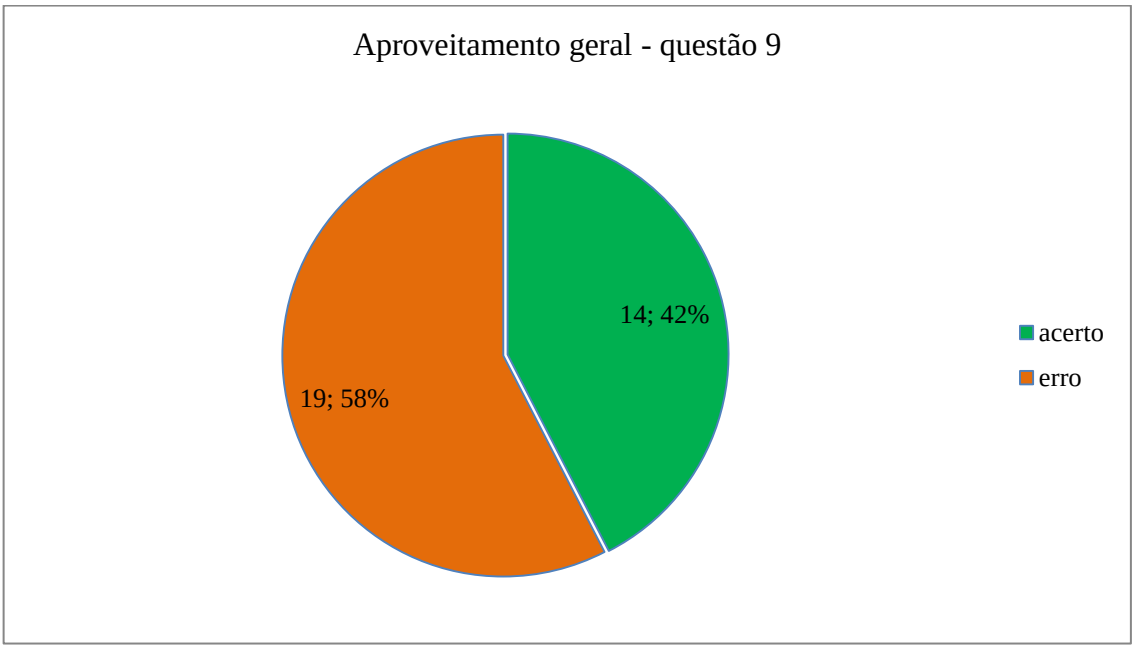
Construção insatisfatória não autorizada pelo texto:

> **(A6)** *"Cada uma das filhas deveria aceitar as vontades do pai e ser moderno como ele"*

[10] O aluno fez cópia da parte inicial da construção a ser corrigida na questão.

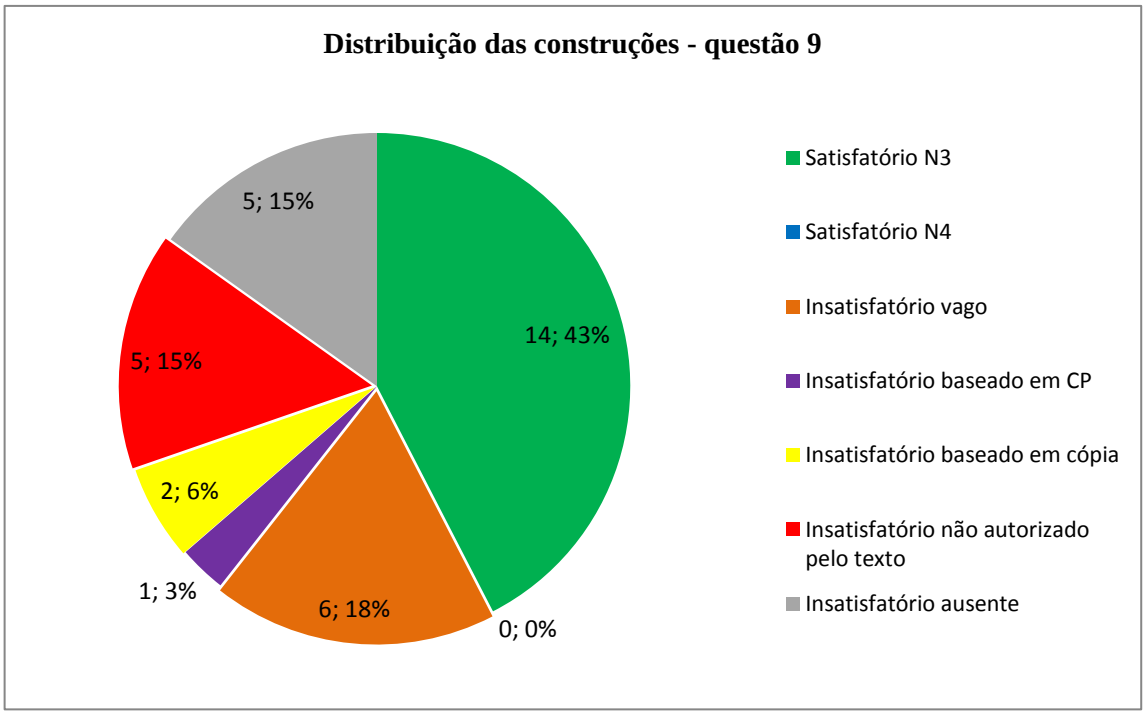
Agora, faremos a representação gráfica da questão 9. Para tanto, o gráfico 17 ilustra o aproveitamento geral da questão quanto ao comando de correção e o gráfico 18, o detalhamento das construções nas respostas corretas e incorretas.

Gráfico 17 - Resultado das respostas que atenderam ao comando da questão 9



Conforme o resultado apresentado no gráfico 17, podemos verificar que o rendimento quanto ao comando da questão 9, que consiste em corrigir uma construção em desacordo com o texto, se mostrou insatisfatório. Dos 33 alunos pesquisados, 14 alunos (42%) acertaram o comando de correção da questão contra 19 alunos (58%) que erraram.

Gráfico 18 - Resultado das construções apresentadas na questão 9



De posse dos dados apresentados no gráfico 18, constatamos que a distribuição dos construções insatisfatórias ficou desta forma: 6 alunos (18,18%) apresentaram construções consideradas vagas; 1 aluno (3,03%) apresentou construção baseada em conhecimento prévio; 2 alunos (6,06%) apresentaram construções baseadas em cópia ou paráfrase; 5 alunos (15,15%) apresentaram construções não autorizadas pelo texto; e, por fim, 5 alunos (15,15%) não apresentaram construções , sendo classificadas como ausente.

A seguir, detalharemos o resultado do conjunto de questões (4, 5 e 6) que possuem comandos de correção.

Quadro 8 - Resultado consolidado dos índices das questões 7, 8 e 9

Resultado do conjunto de questões com comando de correção				
Correção				
	Acertos	Erros	Aproveitamento %	Média de aproveitamento %
questão 7	11	22	33,33	46,46

questão 8	21	12	63,64	
questão 9	14	19	42,42	
Total	47	53	---	

Construções							
	N3	N4	Vago	CP	Cópia	Não aut.	Ausente
Questão 7	11	0	4	0	3	15	0
Questão 8	21	0	2	2	1	5	1
Questão 9	14	0	6	1	2	5	5
TOTAL	46	0	12	3	6	25	6
Percentual	46,50	0	12,10	3,00	6,10	25,10	6,10

O quadro 8 acima representa a consolidação do resultado do grupo de questões com comando de correção de nível 3 na unidade didática. Conforme os dados distribuídos acima, foi possível verificar que, dentre as 99 respostas, 46 delas (46,46%) satisfizeram o comando da questão, que se constituiu, nas três questões, em corrigir uma construção em desacordo com a leitura do texto.

Foi possível verificar, ainda, que, quanto às construções, das 99 respostas, 46 (46,50%) foram consideradas de nível 3, nenhuma alcançou o nível 4, 12 (12,10%) foram consideradas vagas, 3 (3,01%) baseadas em conhecimento prévio, 6 (6,10%) baseadas em cópia ou paráfrase, 25 (25,10%) não autorizadas pelo texto e 6 (6,10%) ausentes. Em suma, mesmo o resultado não tendo sido tão satisfatório como o obtido no grupo de questões de comparação/identificação, quase metade dos participantes efetuou a correção das construções em desacordo com a crônica e, ainda, articulou os conhecimentos prévios com as informações do texto, oferecendo uma conclusão aceita na leitura do texto, demonstrando, com isso, ter gerenciamento do ato de correção realizado.

Feita a apresentação dos resultados das questões de correção por meio de quadros, gráficos e exemplos de respostas de alguns alunos, verificamos que eles, embora não estejam

habituados a corrigir algo errado no ambiente de sala de aula, tiveram um rendimento razoável nesse grupo de questões. Algumas observações foram feitas acerca dos dados obtidos neste grupo de questões, cujo comando é de correção. A primeira delas é que, conforme já assumido neste estudo, por ocasião da análise do resultado, houve falha no comando da questão 7. Acreditamos que essa falha tenha contribuído para o baixo rendimento nessa questão. O segundo, e possivelmente o principal deles, é que os alunos, durante todo o período de Ensino Fundamental, muito provavelmente nunca ou pouquíssimas vezes, foram colocados na condição de terem que corrigir algo errado em exercícios. Em outras palavras, na cognição situada escolar, o exercício dos alunos sempre foi o objeto a ser corrigido, e não os aprendizes terem que corrigir algum conteúdo que não seja o deles. Então, acreditamos que o caso específico de falha apontado na questão 7 e o ineditismo no comando das questões (correção) contribuíram para o resultado não tão satisfatório quanto ao alcançado nos outros grupos de questões analisadas nesta pesquisa.

QUESTÃO 10

A questão 10, sétima questão N3 e a única com comando de construção da seção em análise, requer que o aluno construa uma avaliação possível para as personagens da crônica, baseado, como de costume nesta unidade didática, no seu conhecimento prévio e nas informações do texto. Assim, o primeiro comando para a análise foi o de construção de inferência, através da avaliação das personagens do texto, e o segundo de justificar a construção feita. A justificativa foi solicitada ao aprendiz para podermos avaliar o caminho constituído para a construção da inferência solicitada na questão. Segue abaixo a questão transcrita.

> **Questão 10:** De acordo com as informações do texto e de acordo com os seus conhecimentos, construa uma avaliação possível para as personagens do texto (os pais e as filhas)? Justifique sua resposta.
>
> _____
> _____
> _____
> _____

Os dados que nos permitem analisar o desempenho dos alunos quanto à realização da questão 10 foram distribuídos no quadro abaixo.

Quadro 9 - Detalhamento de aproveitamento das respostas e justificativas da questão 10

<table>
<tr><td colspan="5">Detalhamento das respostas para a questão 10 – 33 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="5">Construções corretas</td></tr>
<tr><td colspan="5">24 (72,72% do total)</td></tr>
<tr><td colspan="2">N-3</td><td colspan="2">N-4</td><td>Vagas</td></tr>
<tr><td colspan="2">17 (51,51%)</td><td colspan="2">1 (3,03%)</td><td>6 (18,18%)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Construções incorretas</td></tr>
<tr><td colspan="5">9 (27,28% do total)</td></tr>
<tr><td>Vagas</td><td>Baseadas em CP</td><td>Baseadas em cópia ou paráfrase</td><td>Não autorizadas pelo texto</td><td>Ausentes</td></tr>
<tr><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>7 (21,21%)</td><td>2 (6,06%)</td></tr>
</table>

Conforme os resultados distribuídos no quadro 9 acima, foi possível verificar que o resultado obtido na questão 10 foi muito satisfatório. Dos 33 alunos que participaram da pesquisa, 24 alunos (72,72%) construíram uma avaliação das personagens do texto e apenas 9 alunos (27,28%) não construíram a avaliação solicitada pela questão 10.

Dos 24 alunos que atenderam ao comando principal da questão (construção), 17 (70,83%) apresentaram construções de nível 3 e 1 (4,17%) apresentou construção de nível 4 de leitura, segundo os critérios de Applegate *et al* (2002) adotados neste estudo. Nesse último caso, o aluno fez uma inferência ancorada em construções que remetem ao texto como um todo. Além desses, 6 alunos (25%) apresentaram construções/justificativas vagas, porém igualmente consideradas como satisfatórias.

Validamos essas construções consideradas "vagas" na organização das respostas dos aprendizes pelo fato de termos percebido que eles fizeram uma inferência compatível com o solicitado na questão, ou seja, emitiram uma avaliação das personagens da crônica (os pais e as filhas), porém faltaram recursos linguísticos que pudessem deixar mais clara a articulação das ideias. Aceitamos essa construção "vaga" como uma resposta válida, que revela uma inferência a respeito dos personagens da crônica, por defendermos a ideia de que precisamos afirmar a potência dos alunos. Em outras palavras, pela análise feita nesta pesquisa nos exercícios do livro didático, que se constituem, majoritariamente, de questões restritas à

superficialidade textual, e pela cognição situada escolar, também vista neste estudo, que se volta para o conteúdo a ser aprendido em sala e não para pessoa que aprende, precisamos aproveitar a potencialidade dos alunos num processo de refino contínuo e gradativo no espaço escolar a fim de possibilitar a autonomia deles.

Tendo como exemplo a própria unidade didática construída para esta pesquisa, para tornar possível o processo de refino contínuo de aprendizagem dentro da escola, poderíamos propor uma correção de todas as questões N3 e pontuar algumas falhas para os aprendizes e permitir, ainda, que os próprios descubram que, no caso dessa questão 10, faltaram alguns elementos textuais para que as construções classificadas como "vagas" alcançassem os níveis 3 ou 4 de leitura. Assim, o olhar dos alunos seria direcionado para o caminho incompleto construído a fim de que pudessem sanar as falhas cometidas e, desse modo, num processo gradual e constante, tomar consciência das estratégias utilizadas na resolução do exercício.

Destacamos, abaixo, exemplos de construções de alunos que acertaram o comando principal da questão 10:

Justificativas/construções N3:

> **(A7)** *"Os pais queriam que as filhas se casassem na igreja, e as filhas tiveram várias desculpas para não se casar. Ex: uma dizia que ia se casar quando seus filhos estivessem maior e outra dizia que casamento estava com nada".*
> **(A19)** *"Os pais querem manter a tradição e realizar esse sonho. Mas as filhas não querem se casar. Eu acho que elas não obrigadas a nada."*

Justificativa/construção N4:

> **(A1)** *"Os pais bastantes tradicionais querendo ver suas filhas casando, as filhas querendo fazer tudo diferente das vontades dos pais é na verdade um conflito de geração".*

Justificativas/construções consideradas vagas:

> **(25)** *"Os pais queriam que as filhas se casassem e as filhas não aceitavam".*
> **(A31)** *"Os pais fizeram isso tudo porque queriam ver suas filhas casadas. As filhas se irritam porque querem adiar o máximo o possível casamento".*

De acordo com os exemplos acima, verificamos que os alunos "A7" e "A19" se baseiam em elementos do texto, articulam-nos aos seus conhecimentos prévios e oferecem uma solução compatível com o nível 3 de leitura, especificamente, com o subitem *"(v) descrição de um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história*". Já o aluno "A1" articula as informações do texto aos seus conhecimentos prévio e emite uma conclusão do texto como um todo, alcançado, desse modo, o nível 4 de leitura,

especificamente, o subitem "*(b)*[11] *julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defende o julgamento*".

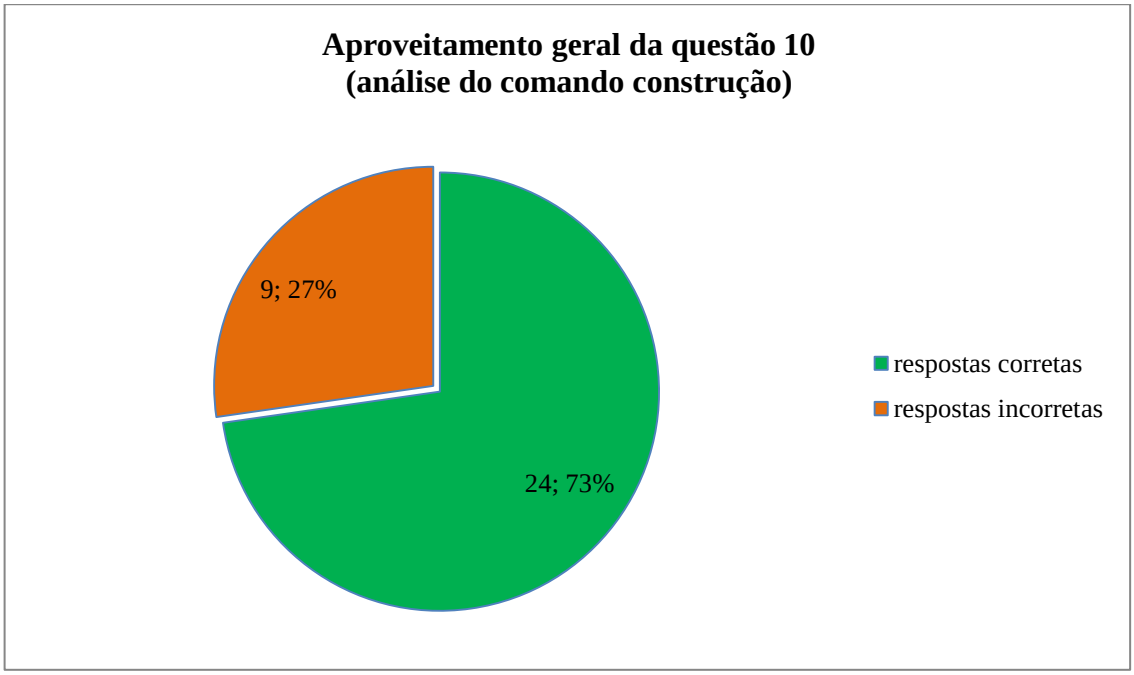
Quanto às construções incorretas desta questão, ou seja, aquelas que não efetuaram a construção avaliativa das personagens da crônica, observamos 7 (77,78%) não autorizadas pelo texto e 2 (28,57%) ausentes. Abaixo, seguem exemplos de construções incorretas:

Justificativas/construções insatisfatórias não autorizadas pelo texto:

> **(A14)** *"A filha iria casar com quem os pais quisessem concordassem, com quem ele escolhessem."*
> **(A26)** *"Os pais e as filhas são bem unidos."*

Agora, faremos a representação gráfica da questão 10. Assim, o gráfico 19 ilustra o aproveitamento geral da questão quanto ao primeiro comando; o gráfico 20 ilustra o detalhamento das justificativas/construções das respostas corretas; e o gráfico 21 ilustra o detalhamento das justificativas/construções das respostas incorretas.

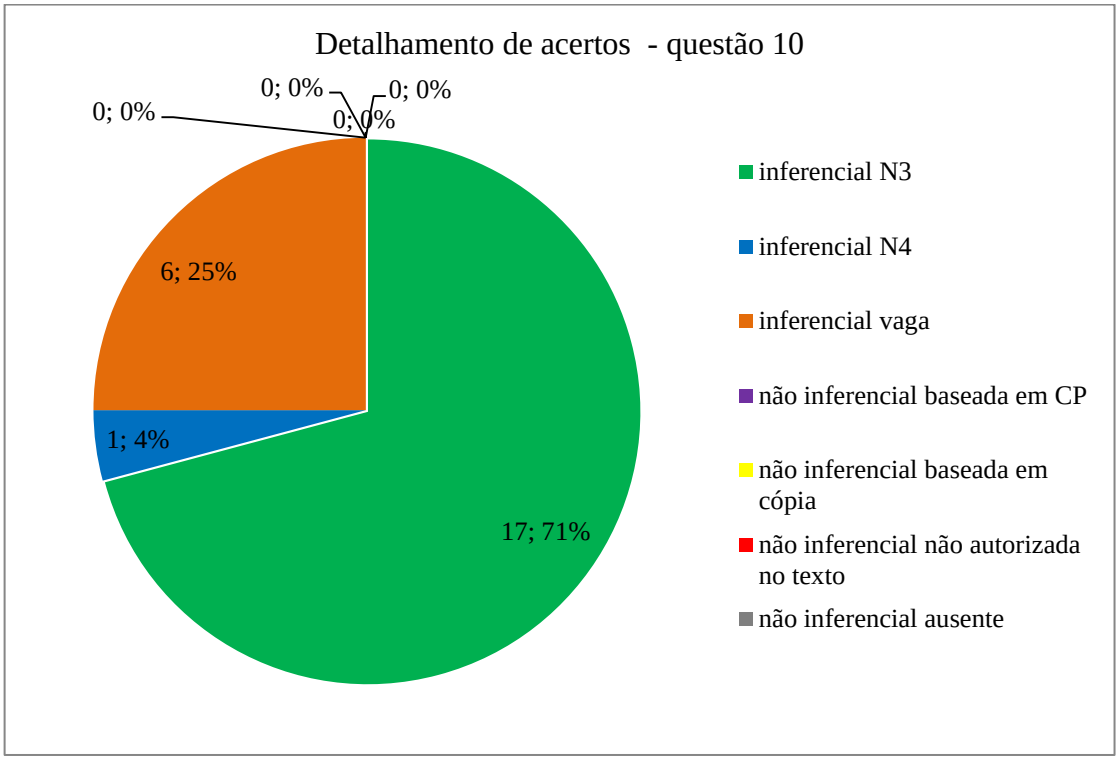
Gráfico 19 - Resultado das respostas que atenderam ao primeiro comando da questão 10



[11] No nível 4 de leitura (inferencial reflexiva global), segundo o estudo de Applegate *et al* (2002), o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com o resultado dos eventos, mediante uma destas ações: (a) descreve a lição que um personagem pode ter apreendido com a experiência; e/ou (b) julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defende o julgamento; e/ou (c) elabora e defende soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história; e/ou (d) responde concordando ou discordando de um personagem, baseado em uma avaliação lógica das ações ou traços do personagem da história.

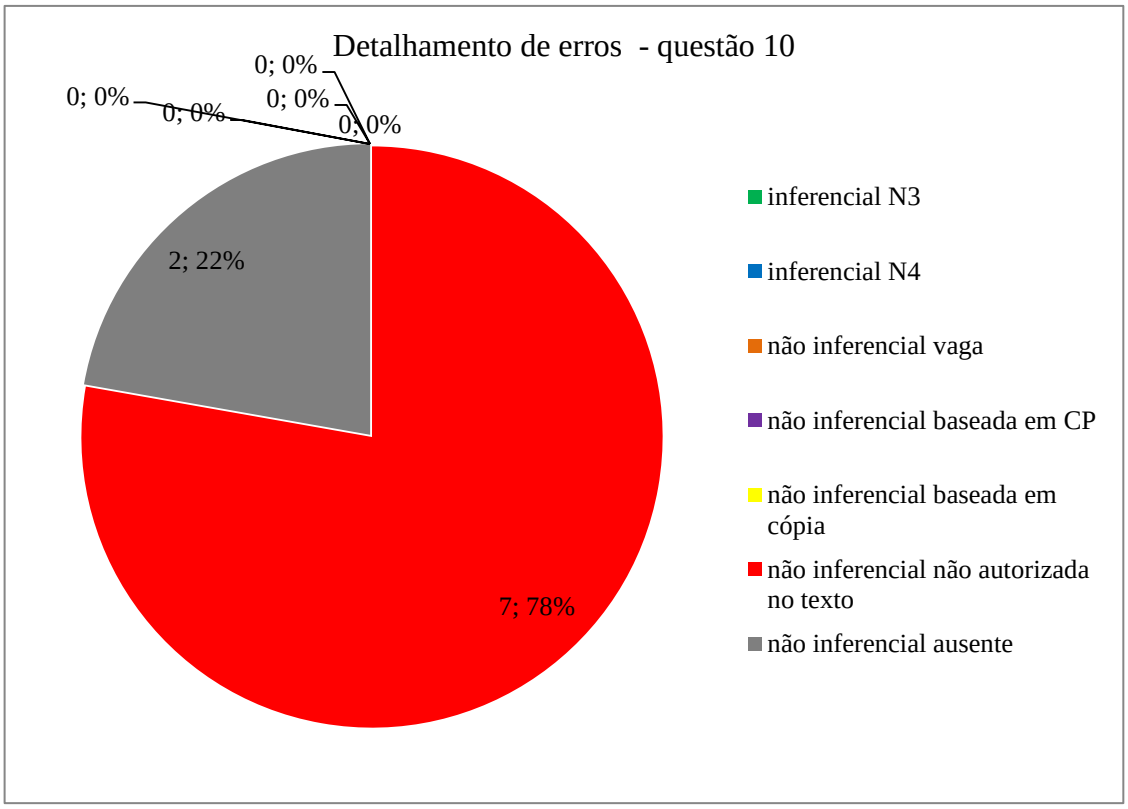
Conforme o resultado ilustrado no gráfico 19, verificamos que o rendimento quanto ao comando principal da questão 10, que consiste em construir uma avaliação das personagens da crônica, se mostrou muito satisfatório. Dos 33 alunos pesquisados, 24 (72,72%) acertaram o comando de construção da questão, contra 9 (27,28%) que erraram. Assim, mais de 70% dos alunos pesquisados realizaram uma inferência avaliativa das pernosagens da crônica lida.

Gráfico 20 - Resultado das Justificativas/construções - respostas corretas da questão 10



De acordo com o resultado apresentado no gráfico 20, foi possível verificar que, dentre os alunos que acertaram a questão 10 (24 alunos), 18 alunos (75%) apresentaram justificativas/construções compatíveis com os níveis 3 e 4 de leitura, sendo 17 (71%) de nível 3 e 1 (4%) de nível 4, e outros 6 alunos (25%) apresentaram justificativas/construções consideradas vagas.

Gráfico 21 - Resultado das Justificativas/construções - respostas incorretas da questão 10



De acordo com o resultado apresentado no gráfico 21, foi possível verificar que, dentre os alunos que erraram a questão 10 (9 alunos), 7 alunos (78%) apresentaram justificativas/construções não autorizadas pelo texto e 2 alunos (22%) não apresentaram construções, sendo classificadas como ausentes neste estudo.

Depois de termos analisado as questões de nível 3 da unidade didática, uma a uma, agora faremos uma análise de forma generalizada dessas questões. Para tanto, utilizaremos os dados distribuídos nos quadros 10 e 11 abaixo. Assim, o primeiro quadro exibe o resultado de todas as questões N3 da unidade didática e o segundo, o resultado agrupado de acordo com o comando da questão. Assim, as questões 4, 5 e 6 pertencem ao grupo de comando comparação/identificação; as questões 7, 8 e 9 pertencem ao grupo de comando correção; e, por fim, a questão 10 pertence ao grupo de comando construção.

RESULTADO CONSOLIDADO DA UNIDADE DIDÁTICA

Quadro 9 - Resultado quanto ao aproveitamento obtido em toda a unidade didática

	Acerto	Erro	% Aproveitamento	Construções/Justificativas inferenciais
Questão 4	24	9	72,73	54,55
Questão 5	28	5	84,85	66,67
Questão 6	19	14	57,58	66,67
Questão 7	11	22	33,33	45,45
Questão 8	21	12	63,64	63,64
Questão 9	14	19	42,42	42,42
Questão 10	24	9	72,73	72,73
MÉDIA			61,04	58,88

RESULTADO CONSOLIDADO POR GRUPO DE QUESTÕES

Quadro 10 - Resultado quanto ao aproveitamento por grupo de questões

	Comando (grupo)	% Aproveitamento
Questão 4, 5 e 6	Identificação/comparação	71,72
Questão 7, 8 e 9	Correção	46,46
Questão 10	Construção	72,73

De acordo com os resultados exibidos nos quadros 10 e 11 acima, pode-se verificar que o aproveitamento alcançado na execução da unidade didática se mostrou satisfatório, já que 61,06% dos alunos pesquisados atenderam ao comando principal das questões, ou seja, mais de 60% dos aprendizes que participaram desta pesquisa compararam, identificaram, corrigiram e construíram inferências a partir da leitura de um texto. Além disso, 58,88% dos pesquisados apresentaram justificativas e/ou construções que mesclavam informações do

texto ao conhecimento prévio deles, resultando numa conclusão lógica acerca do material lido. Mesmo quando analisado por grupo de questões, ainda se pode afirmar que o resultado foi satisfatório, já que, excetuando o grupo de comando correção, que apresentou resultado abaixo de 50% de rendimento, pelos motivos já explicitados neste estudo, os grupos de comparação/identificação e construção mostraram aproveitamento acima dos 70%.

4.5 Unidade didática: uma visão do pesquisador e dos pesquisados

Nesta seção, iremos expor, de forma breve, algumas observações feitas por este professor-pesquisador e outras feitas pelos alunos pesquisados acerca da unidade didática desenvolvida para este estudo.

Por ocasião da aplicação da unidade didática, este professor-pesquisador pôde observar que os alunos, de forma geral, se mostram pouco interessados com os conteúdos a serem compartilhados com eles em sala de aula e com o próprio processo de aprendizagem em si. Isso pode ser afirmado porque, quando este professor-pesquisador foi perguntar quem queria participar da atividade desenvolvida para esta pesquisa, a maioria dos alunos perguntou se valeria nota para a composição da média bimestral ou se a presença era obrigatória. Em razão disso, merece ser novamente salientado o entendimento de Gerhardt (2016) que, quando o aluno se preocupa apenas com o conteúdo que será cobrado em avaliações, ocorre um esvaziamento no tocante ao aprendizado de conteúdos que serviriam para a vida dele. Logo, a escola não pode perder de vista esse mister de fazer o refino na aprendizagem para que esta tenha significância na vida dos alunos fora do ambiente escolar.

Mesmo informando aos discentes que não valeria nota e que a presença não seria obrigatória, angariou-se uma quantidade razoável de alunos para participar da aplicação da unidade didática. Esses alunos se mostraram engajados, principalmente no primeiro contato com a unidade didática, sobretudo pela curiosidade de conhecer o material. Porém, já no segundo dia de atividade, demonstravam algum sinal de cansaço. Esse sinal é fruto de uma mudança na rotina vivenciada por eles em sala de aula. Segundo a experiência deste pesquisador e de relatos de colegas que lecionam no Ensino Fundamental, já faz parte do comportamento escolar o professor ir ao quadro para escrever conteúdos e os alunos terem um determinado tempo para copiá-los no caderno. Essa atividade contribui, no geral, para a conversa entre os colegas de classe e, até mesmo, para protelar o tempo de ociosidade em

sala de aula. Assim, como a unidade didática já estava toda disposta no papel impresso, não havia necessidade dessa prática de ir ao quadro, salvo para explicar, brevemente, alguns conteúdos da atividade.

Outro fator que contribuiu para o cansaço dos alunos foram os próprios comandos das questões que, com o objetivo de tornar claro o solicitado em cada atividade, se apresentavam um pouco mais extensos se comparados às questões tradicionais feitas pelos aprendizes no dia a dia em sala de aula. Desse modo, este professor-pesquisador tinha que explicar detalhadamente o que os alunos precisavam fazer em cada exercício. Soma-se a esse fator, a necessidade de justificativa solicitada na maioria das questões da unidade didática, algo que não é muito comum na vivência dos aprendizes nas aulas de Língua Portuguesa.

Por acasião da aplicação das questões N3, sendo essas objetos de análise desta pesquisa, podemos destacar alguns pontos importantes. O primeiro deles é que os alunos continuaram com certa dificuldade em compreender o comando das questões sem a intermediação do professor. O segundo é que consideraram a atividade extensa. O terceiro é que, devido a essa suposta extensão da atividade e à habilidade de alguns alunos acabarem o exercício mais rápido e se ausentarem de sala, alguns aprendizes deixaram questões por fazer. Neste caso, destacamos a questão 9, cujo comando é de correção. Nessa questão, 5 alunos deixaram-na em branco. Acredita-se que se deve ao fato de ela ser a última do comando de correção, comando esse que mais exigiu dos alunos se comparado aos outros da unidade didática, e, ainda, por ser a penúltima questão N3. A exigência desse comando, conforme já falado neste trabalho, diz respeito ao ineditismo enfrentado pelos aprendizes de terem que corrigir conteúdos em sala de aula em vez de ter os seus corrigidos, como é a praxe escolar.

Alguns alunos, além de fazerem a parte prevista, ou seja, até as questões de nível 3 e a parte de avalição ao final da atividade, fizeram as questões N4. Porém, essas não foram analisadas neste estudo. Destaca-se que, na feitura da questão 10 (última N3 da unidade didática), apenas 2 alunos deixaram-na em branco. Acredita-se que dois motivos colaboraram para isso. O primeiro é que, em fazendo esta questão, os aprendizes poderiam deixar outras em branco sem que elas pudessem ser notadas, ou seja, a feitura da questão 10 sinalizava o término da atividade e, desse modo, a ideia que se tem é a de que quem fez esta questão também havia feito as outras. O segundo é que a construção de inferência é mais inerente aos alunos do que a comparação/identificação e correção. Afirmamos isso porque, conforme já exposto nesta pesquisa, precisamente na seção 2.5, o leitor necessita de realizar inferências

quando lê (DELL'ISOLA, 2001; FULGÊNCIO E LIBERATO, 1996; KATO, 1985/2007; KLEIMAN, 1989; MARCUSCHI, 2008). Logo, ainda que não de forma sistematizada, os aprendizes já estão acostumados a construir inferências.

Embora a maioria dos alunos que participaram da pesquisa tenha demonstrado dificuldades na execução da unidade didática, o que a rigor não nos causa nenhum estranhamento, sobretudo pelo padrão instituído pela escola, que tende a contribuir para uma atitude passiva dos aprendizes, o desempenho deles na atividade foi bastante satisfatório. Afirmamos isso porque, além do resultado exibido na seção anterior, que nos mostra um índice de rendimento favorável, a avaliação da atividade feita pelos próprios aprendizes se revelou bastante interessante, sobretudo para aqueles profissionais que desejarem desenvolver atividades similares as deste estudo em sala de aula.

Para mostrarmos com mais clareza as considerações que os alunos fizeram acerca da unidade didática desenvolvida para esta pesquisa, vamos utilizar os próprios comentários que eles fizeram para avaliar a unidade didática.

Ao final dos exercícios da unidade didática, destinamos um espaço para que os alunos, caso quisessem, avaliassem a atividade como um todo. A solicitação de avaliação foi a seguinte: "*Depois de ter realizado os exercícios das seções 1 e 2, você notou diferença em relação aos exercícios apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa? Se sim, destaque a(s) principal(is) diferença(s)*". Embora a avaliação fosse uma atividade facultativa, a maioria dos alunos contribuiu, nesse sentido, para este estudo.

A maioria dos alunos não só avaliou a unidade didática como também emitiu um parecer bastante favorável ao trabalho desenvolvido com eles durante os 8 tempos de aula, cada um com duração de 50 minutos, distribuídos em 4 dias distintos. Abaixo, transcrevemos algumas avaliações:

> *"Sim, faz os alunos ter pensamento sobre as questões fazendo ser bastante participativo. Interessante que as seções traz colocações obvias mas faz os estudantes olhar por um mundo, uma dimensão diferente".* A1
>
> *"Sim, aprendendo muito mais tem muitas coisa diferente. Coisas que eu não tinha visto antes".* A9
>
> *"Sim, no livro didático as perguntas são mais fáceis"*. A10
>
> *"Sim, no fato de ter que explicar todas as minhas respostas; me fazendo pensar no porque da minha resposta"*. A11

> *"Sim, porque nas seções 1 e 2 as questões nos deu liberdade para justificar e formar opinião diferente dos livros didáticos que fazem inferir muito as coisas do texto".* A12
>
> *"A diferença é que você pode dar sua opinião debater com o texto com seu conhecimento prévio".* A14
>
> *"Sim. Porque os livros didáticos a maioria não deixa a gente da a nossa própria resposta".* A19
>
> *"Sim, nos livros a gente não tem oportunidade de justificativa".* A25

Neste momento, deixaremos os índices de rendimento dos alunos que participaram da pesquisa para nos ater ao legado, minimamente, alcançado ao final da aplicação da nossa proposta de exercícios. Pelas palavras dos alunos transcritas acima, podemos notar o quanto o resultado da unidade didática se mostrou positivo. Nota-se que a avaliação dos alunos coincide com o objetivo geral desta pesquisa que é *"contribuir para um ensino de língua voltado para o desenvolvimento metacognitivo na leitura de textos... no qual o aluno se torne agente e consciente no processo de leitura"*.

De acordo com os exemplos destacados acima, podemos perceber um processo de inclusão do aluno no processo de aprendizagem, já que, conforme salientado neste estudo, a questão do ensino tradicional se volta para os conteúdos a serem transmitidos em sala de aula e deixa de fora a pessoa que aprende, no caso, o aluno (GERHARD, 2016). Observa-se que os próprios alunos apontaram para este equívoco adotado em sala de aula. O aluno "A1" destaca o pensamento que precisa obter para resolver as questões e, desse modo, ser mais participativo diante das atividades, o que contribui para um olhar para um mundo, numa dimensão diferente. Quanto a isso, destacamos o papel da escola que deve, dentre outros objetivos, refinar o ensino e preparar o aluno para a vida em sociedade. O aluno "A11" deixa evidente a contribuição que esta pesquisa buscou desenvolver no tocante a atividades metacognitivas. Nota-se que o olhar desse aluno se volta para reflexão acerca da sua própria resposta e não para o conteúdo a ser aprendido em si. O aluno "A12" destaca a questão da liberdade para justificar e, desse modo, formar opinião diferente daquela determinada, geralmente, pelo gabarito do livro didático. Quanto a isso, destacamos o desenvolvimento da autonomia que o aluno precisa adquirir no processo de aprendizagem dentro da escola para empregá-lo fora dela. O aluno "A19" destaca a importância do uso do conhecimento prévio diante da leitura de um texto, o que tende a contribuir para a construção de novos significados no ato de ler.

Diante do exposto nesta seção, acreditamos que, com a aplicação da unidade didática, contribuímos para uma possível mudança no rumo do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque, conforme as transcrições das avaliações dos alunos expostas acima, atingimos, mínima e positivamente, o ponto principal no processo de aprendizagem, qual seja, o aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi desenvolvido neste trabalho, foi possível verificar que, tal como já evidenciado por outros estudos na área (VARGAS, 2012; MORAES, 2015), o livro didático, embora tenha evoluído no layout, na variedade e qualidade do texto, na interatividade com dispositivos tecnológicos, ainda se constitui de questões de compreensão leitora que não levam o aluno a um ensino sistematizado e consciente que o faça projetar-se com segurança no mundo da leitura. As atividades de compreensão leitora que permeavam o capítulo do LD analisado neste estudo não contribuíam para uma postura agentiva do aluno diante da leitura do texto. Isso é, não ofereciam oportunidades para o aprendiz construir significados e, ao mesmo tempo, gerenciar essa construção no momento em que executa as tarefas. Ao contrário, elas ficavam restritas a elementos superficiais do texto ou, quando tentavam propor algo além disso, se apresentavam de forma vaga e assistemática, a ponto de o discente não poder perceber e gerenciar o seu próprio aprendizado.

Conscientes do equívoco que pode ser extraído acerca de proficiência leitora de alunos que são avaliados majoritariamente por questões inspiradas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, resolvemos elaborar e aplicar uma unidade didática como método alternativo de ensino, voltada para alunos de nono ano do Ensino Fundamental. Essa unidade foi composta por duas seções, sendo a primeira destinada à construção de conceitos de conhecimento prévio e de inferência, culminando com fixação desses conceitos em atividades de compreensão leitora, compostas de manchetes de jornal e de uma anedota. Já a segunda seção foi composta por questões pré-textuais e questões elaboradas de acordo com os níveis de leitura de Applegate *et al* (2002), ou seja, níveis 1 (N1), 2 (N2), 3 (N3) e 4 (N4), a partir do próprio texto que compunha o capítulo do LD que foi objeto de análise crítica nesta pesquisa, qual seja, a Crônica de Veríssimo "*Pais*". Porém, só as respostas fornecidas pelos alunos nas questões N3 da compreensão textual da segunda seção foram objeto de análise nesta pesquisa. As atividades de nível 3 seguiram uma gradação de comandos específicos, inspirados no estudo de Gerhardt (2016), a fim de direcionar o olhar dos aprendizes não só para a atividade em si, mas também para o processo cognitivo utilizado na realização delas. Para tanto, foram criadas situações com problemas sistematizados a fim de que os alunos criassem estratégias para atender, na ordem de gradação, aos comandos de comparação/identificação, correção e construção em atividades de compreensão leitora, voltadas para o desenvolvimento do

gerenciamento do estabelecimento de inferências, especificamente aquelas compatíveis com o nível 3 de leitura.

Desse modo, como já sinalizado como premissa desta pesquisa, esperávamos que, se os alunos fossem submetidos a uma atividade didática sistematizada de compreensão leitora, ancorada em atividades metacognitivas, esses aprendizes não só fariam inferências de forma sistematizada, mas também gerenciariam o processo cognitivo utilizado por eles na feitura dessa atividade. Assim, o resultado da análise dos dados obtidos na unidade didática desenvolvida para este trabalho apontou para o caminho esperado. Em outras palavras, foi possível constatar que os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, em sua maioria (cerca de 61%), identificaram, compararam, corrigiram e construíram inferências de forma consciente ao final da execução da proposta de exercício.

Essa forma consciente dos alunos ao fazer as atividades da unidade didática só foi possível ser aferida graças à estrutura da questão que, através de um dos comandos já mencionados neste capítulo, direcionava os aprendizes para a resolução de problemas específicos e, principalmente, à necessidade de justificativa das respostas na maioria dos exercícios. Dessa forma, procuramos valorizar e incentivar o uso do conhecimento prévio dos alunos, de forma organizada, para possibilitar sua articulação às informações do texto e o alcance de determinada solução para as questões. Logo, a justificativa foi determinante para apontar o caminho percorrido pelos alunos até a resposta, fato esse que contribuiu não só para a análise e classificação dos dados por este professor-pesquisador nesta pesquisa, mas também para que os próprios discentes pudessem olhar para as estratégias adotadas por ocasião da resolução do problema proposto na questão.

Assim, de acordo com a classificação das justificativas/construções classificadas como inferenciais, podemos perceber que cerca de 60% dos alunos que participaram da pesquisa articularam as informações do texto aos seus conhecimentos prévios para oferecer uma conclusão aceita na leitura do texto, que, por sua vez, resultou na construção de novos significados diante desse texto. Percebemos, ainda, esse grau de consciência dos alunos ao analisarmos a avaliação do material desenvolvido para este trabalho feita pelos aprendizes ao final da unidade didática e apresentada na seção 4.5 deste estudo.

Ao observar os comentários avaliativos dos alunos acerca da unidade didática em comparação com as atividades de compreensão leitora que figuram nos LD, verificamos que

os aprendizes explicitaram algumas diferenças relevantes e positivas a favor da nossa proposta de atividade. Assim, os aprendizes destacaram a possibilidade de poder voltar sua atenção não só para o conteúdo a ser ensinado, mas para o processo reflexivo utilizado para a feitura das atividades; a possibilidade de poder justificar suas respostas e, desse modo, não ficarem restritos ao gabarito proposto pelo LD; a possibilidade de terem liberdade na exposição de seus pensamentos e, com isso, criar significados no processo de leitura; e, por fim, de terem seus conhecimentos prévios reconhecidos e utilizados de forma sistemática dentro do ambiente escolar. Diante disso, é válido ratificarmos o que foi explicitado na seção 2.4 deste estudo, ou seja, que, dentre outros aspectos, este trabalho defende e destaca a importância do uso organizado do conhecimento prévio no ambiente escolar, uma vez que o desenvolvimento dessa habilidade não só facilitará o aluno no gerenciamento das escolhas de suas estratégias, mas também o trabalho do professor, que poderá intervir e colaborar mais pontualmente na sua função mediadora.

Ressalvamos, porém, que a parte determinante para a classificação dos dados obtidos na execução das questões da unidade didática foi a intenção dos alunos de demonstrarem, ainda que com certa dificuldade na articulação das ideias no processo escrito, se compreenderam o comando da questão. Destacamos isso porque, se analisarmos friamente os dados, vamos perceber que os aprendizes apresentam grandes dificuldades em sistematizar na escrita a articulação de seus conhecimentos prévios às informações do texto, de forma ordenada, para emitir uma conclusão aceita no processo de leitura. Achamos importante adotarmos esse critério porque uma das contribuições deste estudo é afirmar a potência dos alunos. No entanto, se não validássemos minimamente os conhecimentos que esses discentes dispõem para o processo de aprendizagem, estaríamos descontruindo tudo o que foi proposto nesta pesquisa.

Soma-se ao que foi dito no parágrafo anterior o fato de estarmos propondo uma unidade didática um tanto quanto diferente em relação às atividades que os alunos executaram ao longo de, pelo menos, 9 anos de ensino. Desse modo, seria muito pretencioso e até um pouco injusto de nossa parte querermos uma mudança brusca de comportamento dos alunos apenas com a aplicação da nossa atividade, que se desenvolveu durante 8 tempos de aula, com duração de 50 minutos cada, trabalhados em quatro dias distintos.

Mesmo assim, os resultados nos permitem ratificar que, se atividades como as desenvolvidas neste trabalho figurarem com mais frequência no livro didático e/ou em

material complementar nas aulas de Língua Portuguesa, podemos alcançar uma melhora considerável no ensino de leitura em aulas de língua materna. Defendemos isso porque, conforme Gerhardt (2016), um erro muito grosseiro se comete com frequência no processo de aprendizagem no Brasil, qual seja, o de achar que, quando não há sucesso nesse processo, a falha é do aluno que não desenvolveu habilidades suficientes para aprender o conteúdo proposto.

É válido salientar, contudo, que propomos neste estudo uma estratégia (trabalhar o nível 3 de leitura proposto por Applegate), dentre várias outras possíveis, para se trabalhar o desenvolvimento de leitura em sala de aula.

Embora o foco deste estudo tenha sido o desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferências, é possível também reanalisar os dados em busca de respostas metalinguísticas, o que provavelmente revelará um baixo índice de respostas dessa natureza, para entender melhor em que aspectos podemos contribuir com o desenvolvimento de estratégias metalinguísticas que possam favorecer, por exemplo, a feitura de justificativas. Elaborar justificativas é um recurso discursivo amplamente utilizado na fala e na escrita e um recurso metacognitivo que possibilita um monitoramento na feitura de inferências que vamos realizando na leitura e, portanto, precisa ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa. Observamos em alguns momentos da análise, ainda que esse não tenha sido o foco dela, dificuldades com a elaboração de justificativas e entendemos que um desdobramento de nossa pesquisa possa ser, então, especificamente o desenvolvimento metalinguístico dos alunos por meio do trabalho com a elaboração de justificativas em atividades de compreensão textual.

Logo, dentre as contribuições deste estudo, sobretudo quanto ao aprendizado em situação escolar, destacamos a demonstração da importância da afirmação da potência do aluno para que o aprendizado, de fato, ocorra.

REFERÊNCIAS

APPLEGATE, Mary DeKonty; QUINN, Katheleen Benson; APPLEGATE, Anthony J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.

BOTELHO, P. F. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição*. Rio de Janeiro:UFRJ/FL, 2010.

BOTELHO, P. F. *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura* – uma abordagem cognitiva e metacognitiva. Rio de Janeiro, 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1997. 87p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998. 101p.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português:* Linguagens. Manual do professor. 9º ano. São Paulo: Atual editora, 2009.

COSCARELLI, C. V. *Reflexões sobre as inferências*. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2002, Belo Horizonte, Anais**...** Belo Horizonte, 2002.

CRIADORES de porcos vendem animais mais cedo para reduzir gastos em MG. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 12 mar. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com />. Acesso em 12 mar. 2016.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura*: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DILMA cancelou uma visita que faria à Fiocruz ao lado da diretora-geral da OMS, Margaret Chan. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 11 mar. 2016. Disponível em: <http:// g1.globo.com />. Acesso em 11 mar. 2016.

FLAMENGO renova com joia até o fim de 2020: 'Quero dar muitas alegrias'. Jornal Extra, Rio de Janeiro, 10 mar. 2016. Disponível em: < http://extra.globo.com/ >. Acesso em 10 mar. 2016.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *A leitura na escola.* São Paulo: Contexto, 1996.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2001.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 97, p. 1181-1203, 2006b.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. *Ciências & Cognição,* 14 (2), pp. 74-91, 2009.

GERHARDT, A. F. L. M. Repensando o certo e o errado – as bases epistêmicas da sócio-cognição na escola. *Leitura,* Revista da UFAL, Alagoas, v. 42, p. 203-235, 2010.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49, pp. 145-166, 2010.

GERHARDT, A. F. L. M. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa:* gêneros, textos, leitura e gramática. Natal: Ed. da UFRN, p. 103-137, 2014.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015.

GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino da gramática e desenvolvimento metalinguístico:* teoria, reflexões e exercícios. Campinas: Pontes, 2016. 232 p.

GOMBERT, J. E. *Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura.* Em M. R. Maluf (Org.). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. (p. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

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

KATO, M. A. *A aprendizagem da Leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1985].

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2011 [1990].

KLEIMAN, Angela. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1989.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura:* teoria e prática. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001 [1992].

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). *Linguagens*: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LULA se diz 'alvo de perseguição' da Lava Jato em café com senadores. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 11 mar. 2016. Disponível em: <http:// g1.globo.com />. Acesso em 11 mar. 2016.

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

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

MAU uso da água subterrânea agrava a crise hídrica. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 mar. 2016. Disponível em: < http:// www.jb.com.br />. Acesso em 12 mar. 2016.

MEC vai manter plano de tornar o Enem digital. Jornal Correio Braziliense, Brasília, 11 mar. 2016. Disponível em: <http:// www.correiobraziliense.com.br />. Acesso em 11 mar. 2016.

MORAES, D. R. *Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA.* Rio de Janeiro, 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

PROPAGANDA e marketing ganham importância em tempos de crise. Jornal Extra, Rio de Janeiro, 11 mar. 2016. Disponível em: <http://extra.globo.com/>. Acesso em 11 mar. 2016.

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

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a utilização das respostas do aluno (a) _____, referentes às atividades escritas acerca da leitura e compreensão do texto "*Pais*", de Luis Fernando Veríssimo, aplicados em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa, Anselmo da Silva Vieira, para fins de pesquisa. Estou ciente de que a identidade do (a) aluno (a) será mantida em sigilo.

Rio de Janeiro,_____ de _____ de 2016.

_____

Assinatura

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a utilização de oito tempos de aula da turma YY, referente à disciplina de Língua Portuguesa, nos dias 24, e 28 de junho e 01 e 04 de julho de 2016, para a realização de atividades didáticas voltadas para o ensino de ações de leitura junto ao professor Anselmo da Silva Vieira.

Declaro ciência de que:

a) as respostas dos alunos serão analisadas como parte dos resultados da Dissertação de Mestrado do referido professor;
b) os responsáveis assinarão termo de consentimento para que as respostas dos alunos possam ser analisadas;
c) as identidades dos alunos participantes, assim como as informações sobre a escola, serão mantidas em sigilo.

Rio de Janeiro,_____ de junho de 2016.

_____

Direção

ANEXO A – ATIVIDADES DE LEITURA DE LIVRO DIDÁTICO ANALISADAS

© William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães

Copyright desta edição:
SARAIVA S.A. Livreiros Editores, São Paulo, 2012.
R. Henrique Schaumann, 270 — Pinheiros
05413-010 — São Paulo — SP
PABX: (11) 3613-3000
SAC: 0800-0117875
www.editorasaraiva.com.br
Todos os direitos reservados.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto
Português : linguagens, 9º ano : língua portuguesa / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. — 7. ed reform. — São Paulo : Saraiva, 2012.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN 978-85-02-15792-7 (aluno)
ISBN 978-85-02-15793-4 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Magalhães, Thereza Cochar. II. Título.

12-00905 CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:
1. Português : Ensino fundamental 372.6

Português: linguagens
9º ano

Gerente editorial: Lauri Cericato
Editor: Noé G. Ribeiro
Editoras-assistentes: Paula Junqueira/Thâmara Veríssimo
Preparação de texto: Célia Tavares
Revisão: Pedro Cunha Jr. e Lilian Semenichin (coords.)/Aline Araújo/Elza Gasparotto/ Rhennan Santos/Maura Loria/Eduardo Sigrist/Luciana Azevedo
Pesquisa iconográfica: Cristina Akisino (coord.)
Licenciamento de textos: Cristina Akisino (coord.)/Érica Brambila/Stephanie Santos Martini

Gerente de arte: Nair de Medeiros Barbosa
Supervisor de arte: José Maria de Oliveira
Adaptação de projeto gráfico: Cristina Nogueira da Silva
Capa: Commcepta Design
Imagens de capa: Rubberball 2009/LatinStock, JJamArt/Corbis/LatinStock, Rubberball/LatinStock, Jupiter Unlimited/Imageplus
Ilustrações: Alberto De Stefano, Avelino Guedes, Biry Sarquis, Filipe Rocha, Luigi Rocco, Marco Aurélio Sismotto, Marcos Guilherme, Mariângela Haddad, Natália Forcat, Sergio Palmiro, Vicente Mendonça, Weberson Santiago
Diagramação: Marcos Zolezi
Assessoria de arte: Maria Paula Santo Siqueira
Encarregada de produção e arte: Grace Alves
Coordenação eletrônica: Silvia Regina E. Almeida

Propostas de textos e atividades: Arlete Fernandes Moreira/Ciley Cleto/ Liete Maria de Amorim Machado/Norberto Lourenço Nogueira Júnior/Rosineide de Melo

Impressão e Acabamento: São Francisco Gráfica e Editora

CAPÍTULO 3

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

Pais

Stone/Getty Images

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

— É — disse um deles —, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

— A minha se juntou.

— A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

— Pior é a minha.

— Ah, é?

— Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

— Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

— Sei.

— "Burguesão."

— É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

— Querem nos matar. Querem nos matar.

— E eu que sonhava com essa cena?

— Nem me fala.

— Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.

— Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luis Fernando Verissimo. *Zoeira*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17.)

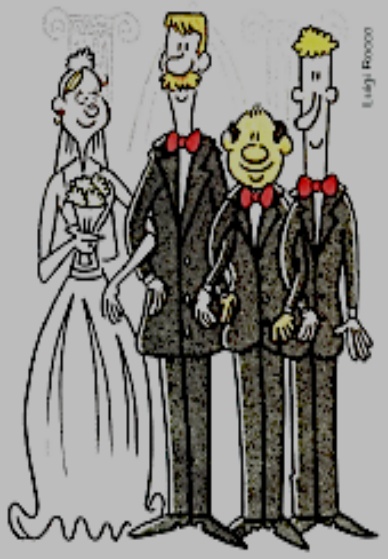
burguês: modernamente, indivíduo rico ou da classe média; pessoa presa a bens materiais; conservador, reacionário.

fatiota: o mesmo que fato, roupa, traje.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO



1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
   a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
   b) Em quanto tempo ela se passa?
   c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
   d) Como você caracterizaria essas personagens?
2. Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse?
3. De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam?
4. Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.
   a) O que há de comum entre elas?
   b) O que há de diferente?
5. A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.
   a) Por quê?
   b) O que conota a expressão "num ritual novo aí"?
6. Diz um dos pais: "— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei". Levante hipóteses:
   a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade?
   b) Por que o pai não gostou?
7. Um dos pais diz: "Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia". E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de "burguesão" pela filha.
   a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?
   b) Ao chamá-lo de "burguesão", que tipo de crítica a filha faz ao pai?

8. Observe est e trecho:

"— Quer m nos matar. Querem nos matar.
— E eu q ue sonhava com essa cena?
— Nem t ne fala."

O que as fr ases "Querem nos matar" e "Nem me fala" expressam quanto aos sentimentos das personagen s?

9. No final do texto, um dos pais propõe: "O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casa r em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja". De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual, isolado? Justifique sua resposta.

10. O texto, além de divertir, tem outra finalidade. Qual é ela?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia a frase:

"A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada."

a) Observe que é empregado o verbo **declarar**, em vez de **dizer**. Que diferença há entre "minha filha já **disse**" e "minha filha **declarou**"?

b) O que quer dizer a expressão **não tá com nada**?

2. A palavra **aí** apresenta mais de um sentido em nossa língua. Qual é o sentido dela na frase "Casou num ritual novo aí"?

Japoneses querem se casar à moda ocidental

O casamento tradicional japonês é uma cerimônia elaborada, com os noivos vestidos de quimono. O ritual é praticamente o mesmo há 600 anos. A única novidade é que os japoneses não querem mais saber dele. Sete de cada dez noivas preferem se casar de véu e grinalda à moda do Ocidente. E não é só isso. Os noivos querem uma cerimônia cristã, com padre ou pastor, troca de alianças e chuva de arroz no final. Não se trata de súbita conversão em massa. Oitenta por cento da população japonesa segue o xintoísmo, e os cristãos são minguado 1,5%. O que motiva os jovens casais é o espetáculo.

(*Veja*, nº 1917.)

3. No trecho "Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel", o verbo **pagar** é repetido propositalmente. Que efeito de sentido a repetição cria?

4. Algumas pessoas confundem a palavra **casualidade** com **causalidade**.

a) Qual é a diferença de sentido entre elas?

b) Crie um enunciado em que seja empregada a palavra **causalidade**.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Reúna-se com três colegas e, juntos, façam a leitura integral do texto. Um faz a voz do narrador e os outros três, a voz de cada um dos pais. Durante a leitura, procurem buscar uma entonação adequada aos papéis. Os pais devem demonstrar certa tristeza e decepção quando falam das opções de suas filhas e, ao mesmo tempo, devem demonstrar certa inveja quando falam do casamento que está se realizando.

Cruzando linguagens

1. A crônica "Pais", de Luis Fernando Verissimo, mostra uma oposição entre os valores dos filhos e os dos pais.
   a) Pelo modo como se posicionam, o que os pais mais parecem prezar no casamento?
   b) E suas filhas?

2. Compare a crônica de Verissimo à pintura *O casal Arnolfini*, estudada na abertura da unidade.
   a) Quais eram os valores em destaque na cerimônia de casamento dos noivos retratados na pintura?
   b) Mais de 500 anos depois, que diferença você nota entre os valores destacados na pintura e os valores dos jovens retratados na crônica de Verissimo?

Trocando ideias

1. O sonho das três personagens do texto lido era ver a filha casando de véu e grinalda na igreja.
   a) E você, o que acha de se casar? Você pretende se casar formalmente no civil? E na igreja?
   b) O que você acha de cerimônias de casamento diferentes? Por exemplo, no céu, entre paraquedistas; no fundo do mar, entre mergulhadores; no alto de uma montanha, entre alpinistas.
   c) É importante para seus pais que você se case de forma convencional? Por quê?

2. Hoje, é grande o número de jovens que não pensam em se casar e preferem "se juntar" ou continuar solteiros o resto da vida. Na sua opinião, esse comportamento pode ter como causa exemplos de maus casamentos na família ou se deve a outros fatores?

Casamento traz felicidade?

Com auxílio da psicologia, da filosofia e da matemática, o alemão Johannes Hirata fez uma pesquisa de doutorado para compreender o que leva uma pessoa a ser feliz. Sobre o casamento, diz ele:

"Os casados são mais felizes, mas existe aí um dilema: o casamento contribui para a felicidade ou as pessoas se casam porque são mais felizes? Obviamente, pessoas mais felizes têm mais facilidade para se relacionar. O estudo da relação entre o estado civil e a felicidade provou que o divórcio tem um efeito forte e prolongado de infelicidade."

(*Folha de S. Paulo*, 8/9/2005.)

3. Entre pais e filhos geralmente há uma diferença de vinte a trinta anos na idade. Apesar de esse tempo não ser tanto, às vezes há entre essas gerações diferenças grandes quanto ao modo de pensar.
   a) Pelo que você sabe, quando seus pais eram adolescentes ou jovens, eles também tinham um comportamento diferente do da maioria? Eles eram contestadores ou tinham outra forma de ver o mundo? Se sim, conte para os colegas.
   b) Na sua opinião, por que ocorrem entre gerações diferenças quanto ao modo de pensar? Os jovens, aos poucos, deixam de lado a postura contestadora e passam a pensar como seus pais, ou os valores e os comportamentos mudam com tanta velocidade que é impossível acompanhá-los?

4. O texto retrata situações em que diferentes valores entram em choque.
   a) Você já sentiu, em seu meio social, diferença de valores entre você e pessoas mais velhas? Se sim, conte como foi.
   b) Na sua opinião, é possível conviver de forma harmoniosa com outras pessoas, mesmo que elas tenham valores diferentes dos nossos? Se sim, como fazer isso?

Produção de texto

O EDITORIAL

Os bons jornais e revistas do país, quando noticiam os fatos, evitam misturar notícia com opinião. Assim, procuram veicular a notícia com certa neutralidade e, quando querem opinar sobre um fato relevante, expressam seu ponto de vista numa seção criada especificamente para esse fim: o editorial.

Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista. Por isso tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos.

Leia este editorial, publicado em um grande jornal da cidade de São Paulo:

Rastro de escândalo

Os bombeiros chegaram em menos de dez minutos. Eis a única informação positiva que se pode colher do noticiário sobre o incêndio no Instituto Butantan, em São Paulo, ocorrido no sábado.

Enquanto se avalia a dimensão dos prejuízos ao seu acervo científico, o maior do mundo na área, pululam evidências de descaso na instituição.

Uma coleção iniciada há 120 anos, com cerca de 580 mil exemplares de animais, entre cobras, aranhas e escorpiões, estava depositada num galpão que possuía, como único recurso de combate ao fogo, extintores acionados manualmente.

Paulo Liebert/Agência Estado/AE

Sem um sistema adequado de prevenção, eram previsíveis os efeitos devastadores de qualquer faísca elétrica naquele ambiente, onde milhares de espécimes eram conservados em álcool.

Quanto custaria instalar dispositivos automáticos de combate ao fogo no local? O orçamento existia, e não era exorbitante: calcula-se que, por R$ 1 milhão, o sistema teria sido implantado.