



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro

Cognição e emoção: uma proposta para o ensino de leitura a partir de uma
abordagem integrada

Florianópolis

2022

Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro

Cognição e emoção: uma proposta para o ensino de leitura a partir de uma
abordagem integrada

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras da Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. (a) Elenice Maria Larroza
Andersen, Dr.(a).

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ribeiro, Éllen Lisbôa Moreira

Cognição e emoção : uma proposta para o ensino de leitura
a partir de uma abordagem integrada / Éllen Lisbôa Moreira
Ribeiro ; orientador, Elenice Maria Larroza Andersen, 2022.
128 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Leitura. 3. Inferência. 4. Emoção. 5.
Cognição. I. Andersen, Elenice Maria Larroza. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Letras. III. Título.

Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro

Cognição e emoção: uma proposta para o ensino de leitura a partir de uma abordagem integrada

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em 08 de junho de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Fabiana Giovani, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Silvana Silva, Dr.(a)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Este trabalho é dedicado àqueles que são a inspiração
desta pesquisa: meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido vida, saúde, inteligência e amor.

Aos meus pais Nizete e Moreira, por terem realizado a semeadura do conhecimento em minha vida de forma presente, constante e amorosa.

Ao meu esposo Ewerson, pelo apoio e incentivo constantes durante esta pesquisa.

Aos filhos Mirela e Mateus, meus fiéis e leais “auxiliares de pesquisa”, pelos excelentes serviços prestados e incondicional compreensão em relação às minhas ausências.

À Prof.(a) Dr.(a) Elenice Maria Larroza Andersen, pela orientação zelosa, criteriosa e constante, mas, além disso, principalmente, por não me permitir desistir quando tudo parecia perdido.

À Prof.(a) Dr.(a) Fabiana Giovani, por aceitar participar das bancas de qualificação e de defesa deste trabalho, contribuindo com valorosas e assertivas considerações e pelas inspiradoras aulas ministradas no curso.

À Prof.(a) Dr.(a) Silvana Silva, por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa desta pesquisa, contribuindo com relevantes considerações emitidas de forma gentil e incentivadora.

À Prof.(a) Dr.(a) Silvia Inês Carrilho de Vasconcelos, por oportunizar minha participação em eventos acadêmicos, pelo incentivo à publicação científica mesmo durante meu período de afastamento do Programa, pelas excelentes aulas ministradas e, acima de tudo, pela empatia.

Ao meu irmão Marcílio e minha filha Nathália, por verem na minha pessoa alguém melhor do que realmente sou.

À amiga e mentora Prof.(a) Dr.(a) Iara de Oliveira, por ser minha principal referência profissional, “revisora de plantão” e companheira de todas as horas. Quando eu crescer, desejo ser como você.

À amiga e Prof.(a) Me. Eloise Andreia dos Santos, presente recebido do PROFLETRAS-UFSC, pela lealdade, cumplicidade e colaboração durante todos os estudos, trabalhos, seminários, artigos e aulas ao longo da jornada que compartilhamos. Sinto saudades de ti!

À Prof.(a) Me. Elizete Soares Geraldi, pela amizade construída a partir a cumplicidade, empatia e coleguismo, desenvolvidos mutuamente, ao longo de nossas dificuldades durante o percurso que trilhamos.

À amiga e Professora Sandra de Souza, por me apresentar ao PROFLETRAS-UFSC.

Às amigas Jaqueline Rodrigues, Marta Schlee, Soraya Rüediger e Luciana Passos, pela crença na minha capacidade, além do constante e afetuoso incentivo recebido durante a realização deste trabalho.

Aos colegas da 6ª turma do PROFLETRAS-UFSC pelo convívio e compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Aos Professores do PROFLETRAS-UFSC, pelo compartilhamento de conhecimentos.

Ao secretário do PROFLETRAS-UFSC Paulo Alcaraz, pela forma eficiente, eficaz, atenciosa, dedicada e gentil que realizou suas atividades.

Aos meus alunos por serem a razão da existência deste trabalho.

Aos colegas de trabalho da EBM OLGA e do Curso Equipe Militar pela torcida, parceria e incentivo.

Ao autor Gabriel Edgar Ramos por ter escrito o maravilhoso conto utilizado nesta pesquisa.

A leitura é um mar de sentimentos e emoções presentes em nosso mundo real e imaginário, no qual precisamos mergulhar de cabeça para descobrir um infinito de coisas.

(“Pensador: Rivaldo Rocha”)

RESUMO

A necessidade de aprimorar a proficiência leitora dos estudantes brasileiros é evidenciada por dados obtidos a partir da avaliação do PISA 2018 e do SAEB 2019, uma vez que os resultados demonstraram dificuldades relacionadas à compreensão, entre elas a capacidade de inferir. Essa adversidade quanto à geração de inferências, também apresentada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Biguaçu-SC, conforme resultados de leitura do SAEB 2019, é uma realidade. Autores como Kleiman (2016a [1989], 2016b [1992], 1989), Van Dijk (2012), Marcuschi (2008, 1985), Dell'Isola (2005, 2001, 1988), Kintsch (1988) e Van Dijk e Kintsch (1983) já afirmaram a importante relação entre inferência e compreensão. Diante da necessidade do aprimoramento da compreensão textual e dos avanços da neurociência no que diz respeito à indissociabilidade entre cognição-emoção, esta pesquisa apresenta como objetivo geral investigar parâmetros para elaboração de uma proposta para o ensino da inferência leitora, a partir de uma abordagem integrada entre cognição e emoção. Para tanto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, apresenta como produto uma proposta didática para o ensino de leitura, com procedimentos e perguntas elaborados de modo a promover a integração entre cognição-emoção na área do ensino de inferências em narrativas, sobretudo as inferências sobre as emoções das personagens.

Palavras-chave: Leitura. Inferência. Cognição. Emoção.

ABSTRACT

The need to improve the reading proficiency of Brazilian students is evidenced by data obtained from the PISA 2018 and SAEB 2019 assessment, since the results showed difficulties related to comprehension, among them the ability to infer. This adversity regarding the generation of inferences, also presented by 9th grade students of a public school in the municipality of Biguaçu-SC, according to reading results from SAEB 2019, is a reality. Authors such as Kleiman (2016a [1989], 2016b [1992], 1989), Van Dijk (2012), Marcuschi (2008, 1985), Dell'Isola (2005, 2001, 1988), Kintsch (1988), and Van Dijk and Kintsch (1983) have already affirmed the important relationship between inference and comprehension. Given the need to improve textual comprehension and the advances in neuroscience concerning the inseparability between cognition and emotion, this research presents as a general objective to investigate parameters for the elaboration of a proposal to teach reading inference from an integrated approach between cognition and emotion. To this end, this research, of qualitative approach, presents as a product a didactic proposal for the teaching of reading, with procedures and questions elaborated in order to promote the integration between cognition and emotion in the area of teaching inferences in narratives, especially inferences about the emotions of the characters.

Keywords: Reading. Inference. Cognition. Emotion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Representações.....	23
Ilustração 2 – Cognitivo.....	23
Ilustração 3 – Mapa conceitual do conhecimento prévio.....	37
Ilustração 4 – Capa do livro.....	72
Ilustração 5 – Contracapa do livro.....	73
Ilustração 6 – Exemplos de atividades do 1º encontro (fase pré-leitura).....	74
Ilustração 7 – Orientações iniciais para 2º encontro.	75
Ilustração 8 – Primeira verificação.....	76
Ilustração 9 – Exemplo de questionamento para geração de inferência.....	76
Ilustração 10 – Exemplo de atividade para formulação de previsões.....	77
Ilustração 11 – Exemplo de atividade a ser respondida de imediato.....	77
Ilustração 12 – Exemplo de atividade para promoção de reação do aluno-leitor.	77
Ilustração 13 – Exemplo de questionamento que visa promover a compreensão leitora por meio da geração de inferência.....	78
Ilustração 14 – Primeiro exemplo de questionamento que visa promover a compreensão leitora por meio da geração de inferência relacionada a questões emotivo-afetivas das personagens.....	79
Ilustração 15 – Segundo exemplo de questionamento que visa promover a compreensão leitora por meio da geração de inferência relacionada a questões emotivo-afetivas das personagens.....	79
Ilustração 16 – Exemplo de questionamento para verificar o impacto da narrativa no aluno-leitor.....	80
Ilustração 17 – Exemplo de questionamento que promove a distinção entre fantasia e realidade/potencial para tornar-se realidade.....	80
Ilustração 18 – Exemplo de questionamento que promova o confronto entre a previsão inicial e o que ocorreu realmente na narrativa.....	80
Ilustração 19 – Primeiro exemplo de questionamento que permita ao leitor caracterizar as personagens, apresentando aspectos explícitos e implícitos.....	81
Ilustração 20 – Segundo exemplo de questionamento que permita ao leitor caracterizar as personagens, apresentando aspectos explícitos e implícitos.....	81
Ilustração 21 – Promoção de debate.....	81
Ilustração 22 – Orientação para a elaboração de um resumo da história.....	81
Ilustração 23 – Atividade que promova a releitura do texto	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EBM	Escola Básica Municipal
EBM OLGA Borgonovo	Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade
HQs	Histórias em Quadrinhos
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Serviço de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TE	Teoria dos Esquemas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	LEITURA E COGNIÇÃO SOCIAL	21
2.2	MODELOS DE COMPREENSÃO LEITORA	28
2.3	O PROCESSAMENTO DA LEITURA	31
2.4	AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	35
2.5	O PAPEL DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO	40
2.5.1	Inferências sobre as emoções das personagens	49
2.6	ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE AS INFERÊNCIAS	52
2.7	A LITERATURA E SEU CARÁTER FORMATIVO	56
3	METODOLOGIA	59
3.1	A ORIGEM DA PESQUISA	59
3.2	A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS NA PESQUISA	61
3.3	A TIPIFICAÇÃO	63
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	68
4.1	PRÉ-LEITURA	69
4.2	LEITURA	75
4.3	PÓS-LEITURA	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A – Proposta didática com procedimentos e perguntas para o ensino de inferência leitora a partir de uma abordagem integrada cognição-emoção.	97
	ANEXO A – Conto contemporâneo	118
	ANEXO C – Mensagem aos leitores	129

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é o que permite ao homem interagir com o mundo ao seu redor. Ao considerar que grande parte das atividades desenvolvidas na vida contemporânea necessita da competência leitora para sua realização, pode-se entender que a leitura é parte fundamental para o estabelecimento das relações sociais. Além disso, desenvolver habilidade leitora permite também um melhor entendimento de si e do mundo, contribuindo, dessa forma, para o processo de formação dos indivíduos.

Nesse particular, destaca-se que a leitura do texto literário apresenta acentuado potencial para viabilizar esse processo, tendo em vista que a literatura tem a tarefa “de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p.15).

Ao trazer a questão da importância da leitura para o ambiente escolar, pontua-se que “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar” (KLEIMAN, 2016b [1992], p.7) uma vez que a compreensão leitora contribui para o entendimento dos demais componentes curriculares, na medida em que a

[...] leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo das outras fases do currículo. Primeiramente, uma das maiores metas na Educação Básica era “aprender a ler”; agora, a ênfase está em “ler para aprender” (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987, p. 16-17).

Na mesma perspectiva da relevância da leitura, Oakhill, Cain e Elbro (2017 [2015], p.7)¹ apresentam que a compreensão textual

[...] é importante não somente para entender o texto, mas também para uma melhor aprendizagem e para garantir o sucesso na educação e no emprego. É importante até mesmo para a nossa vida social, por causa de e-mails, textos e sites de rede sociais. A compreensão de leitura é uma tarefa complexa, que requer a orquestração de muitas competências e capacidades cognitivas distintas.

¹ A versão original (em inglês) da obra foi publicada em 2015. Adotou-se aqui a primeira edição traduzida para o português, de 2017.

Ao considerar essa importância, a legislação educacional brasileira reconhece a indispensabilidade do trabalho voltado para o ensino de leitura ao indicar, por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a necessidade de desenvolver a competência leitora dos alunos ao longo de toda a Educação Básica (BRASIL, 2017). Ainda assim, os resultados de leitura apresentados pelos estudantes brasileiros em exames de larga escala² indicam que é necessário envidar esforços no sentido de aprimorar o ensino de leitura.

O resultado do PISA³ 2018 expôs que os alunos brasileiros apresentam dificuldades em relação à capacidade de relacionar informações de modo a realizar inferências sobre o que leem. Numa escala decrescente, definida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, composta por 9 (nove) níveis (6, 5, 4, 3, 2, 1a, 1b, 1c e abaixo de 1c), aproximadamente metade dos estudantes avaliados no Brasil⁴ não alcançou o nível 2 (dois), significando que, entre outras habilidades, eles não conseguiram

[...] entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas e/ou quando o(s) texto(s) inclui(em) alguma informação distratora (INEP, 2020b, p. 76).

Essa dificuldade em relação à leitura também foi evidenciada pelo exame aplicado pelo Serviço de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019⁵, cujos resultados indicaram que 58,61% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível 4 de uma escala de proficiência decrescente com 9 (nove) níveis (8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0), revelando não conseguir inferir

² Apesar de haver o entendimento que as desigualdades sociais existentes entre os sujeitos participantes das avaliações de larga escala são desconsideradas, os dados utilizados como referência neste estudo decorrem do reconhecimento da credibilidade em relação aos processos utilizados nesses exames.

³ O PISA é uma avaliação internacional, produzida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, realizada a cada 3 (três) anos, na qual estudantes de 15 (quinze) anos realizam provas de leitura, matemática e ciência com a finalidade de medir o nível de ensino.

⁴ No Brasil, os estudantes que realizam o PISA que não apresentam distorção entre a idade e o ano escolar previsto, ou estão no nono ano do Ensino Fundamental ou já terminaram essa etapa do ensino.

⁵ A avaliação a que esta pesquisa faz referência é o exame realizado no último ano do Ensino Fundamental, também conhecido como “Prova Brasil”.

[...] tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos (INEP, 2020a, p. 8).

Como parte desse contexto nacional, os resultados dos alunos da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo - EBM OLGA indicaram que 55% dos estudantes que encerraram o Ensino Fundamental, em 2019, nessa instituição de ensino, não apresentaram as habilidades inferenciais apresentadas acima, permanecendo assim, entre os quatro níveis iniciais da escala de proficiência do SAEB 2019.

Os resultados apresentados pelo Relatório Brasil PISA 2018, acrescidos daqueles apresentados pelo Boletim de Desempenho da EBM OLGA, indicaram a necessidade de direcionar esforços no sentido de melhorar o desempenho dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à capacidade de gerar inferências, com o intuito de auxiliar na evolução da compreensão textual desses estudantes.

A professora-pesquisadora entende que esses resultados confirmam o que é constatado no dia a dia do seu trabalho docente: a necessidade de melhorar o nível de compreensão leitora dos alunos da EBM OLGA. Exercer a prática docente nesse contexto e conhecer de perto as limitações desses estudantes foi o que impulsionou a professora para a formação continuada por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, com o intuito de pesquisar sobre como poderia colaborar para a melhora da compreensão textual de seus alunos.

A EBM OLGA está situada no Bom Viver, bairro limítrofe entre as cidades de Biguaçu e de São José, ambas localizadas na região da Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina. Predominantemente, as famílias dos alunos são de baixo poder aquisitivo, algumas, inclusive, em situação de extrema vulnerabilidade social. Esse contexto socioeconômico no qual a escola está inserida deixa marcas aparentes nos alunos sejam de ordem física, emocional ou comportamental, de modo que, não

considerar esses aspectos durante a condução do processo de ensino-aprendizagem é compreendido pela pesquisadora como o início do fracasso do trabalho docente.

Ainda que venha sendo combatido de forma veemente pelos profissionais da escola através da implementação de projetos educativos e ações orientadoras do comportamento, ainda há ocorrência da prática de *bullying* entre parte dos estudantes. No olhar desta pesquisadora, esse problema pode também ser combatido por meio do desenvolvimento da empatia, promovendo a inclusão do componente emocional na educação e contribuindo fortemente para uma formação mais integral desses jovens nos diversos aspectos de suas vidas pessoal e social.

Foi da complexidade do cenário descrito e dos desafios enfrentados na tarefa de ensinar que emergiu a necessidade de encontrar uma alternativa pedagógica que contribuísse para a ampliação das competências leitoras, atentando para a importância do desenvolvimento pleno dos educandos.

Os avanços da neurociência, no que diz respeito à indivisibilidade cognição-emoção (DAMÁSIO, 2012 [1994]; COSENZA; GUERRA, 2011; FONSECA, 2011 [2007]), trazem contribuições relevantes para uma reflexão acerca do cenário exposto. Segundo esses estudos, os aspectos cognitivos do ser não estão separados dos seus aspectos emocionais, isso significa que essas duas dimensões influenciam de forma mútua e integrada em todas as áreas da vida do ser humano.

Diante dessa perspectiva, considera-se, portanto, que a compreensão leitora pode e deve ser tratada a partir de uma abordagem que considere os aspectos cognitivos da leitura de forma integrada aos seus aspectos emocionais, uma vez que há evidências de que as emoções influenciam na compreensão leitora (ANDERSEN, 2019a; 2019b, 2018a; DÁVALOS E LEÓN, 2017; VAN DIJK, 2012; MIAL, 1989).

Entende-se que essa abordagem proposta para o ensino de leitura contribua para uma formação abrangente do ser, assim como apontado por Martins, ao afirmar que a aprendizagem da leitura tradicionalmente está ligada

[...] ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas,

possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade (MARTINS, 2012 [1982], p. 22).

Nesta pesquisa, entender a leitura como contributiva para a formação ampla do indivíduo também significa entender que o próprio processo de ensino-aprendizagem de leitura deve favorecer essa formação.

A partir dessa consideração, uma abordagem integrada entre cognição-emoção, como defendida por Damásio (2012 [1994]), Cosenza e Guerra (2011) e Fonseca (2011 [2007]), aplicada ao ensino de leitura, conforme propõe Andersen (2018b), revela-se como um caminho promissor para uma proposta de ensino de leitura comprometida com o desenvolvimento humano integral. Justifica-se, assim, a decisão por elaborar uma proposta pedagógica voltada para o exercício das habilidades cognitivas de gerar inferências associando-as aos elementos de ordem afetivo-emotivas presentes no texto, com a finalidade de favorecer a compreensão, configurando-se, dessa forma, numa abordagem de ensino de leitura integrada ao componente emocional.

A depender do autor, os termos afeto, sentimento e emoção podem ser entendidos, a partir de diversas concepções. No âmbito desta pesquisa, optou-se por conceber o afeto como a junção dos elementos sentimento e emoção, conforme apontado por Miall (1989).

Isso posto, esclarece-se que há o entendimento que as narrativas literárias se constituem como campo fértil para a realização de inferências, especialmente aquelas sobre as emoções das personagens, por melhor viabilizar a leitura das emoções humanas (ANDERSEN, 2019a; MIALl, 1989).

Assim sendo, compreende-se como necessária a perspectiva de trabalhar a competência leitora a partir da consideração de que a literatura pode fomentar o reconhecimento de emoções que, segundo a BNCC, “não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados)” (BRASIL, 2017, p. 504), favorecendo então, o desenvolvimento socioemocional dos alunos, conforme aponta a Base ao definir entre as dez competências gerais da Educação Básica brasileira, itens como

[...] Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação[...] (BRASIL, 2017, p.10).

Desse modo, uma investigação sobre o ensino de compreensão textual, a partir de uma abordagem integrada entre cognição-emoção, conforme aqui proposto, é entendida como indispensável e potencialmente promotora de uma formação integral dos estudantes. Uma vez que

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea [...] (BRASIL, 2017, p. 14).

Levando em consideração o exposto, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: como elaborar uma proposta para o ensino de inferências a partir de uma abordagem integrada entre cognição e emoção para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental?

Com o intuito de responder à questão norteadora desta pesquisa, formulou-se o seguinte objetivo geral: investigar parâmetros para elaboração de uma proposta para o ensino da inferência leitora, a partir de uma abordagem integrada entre cognição e emoção, para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Como forma de atingir esse objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) elaborar uma proposta didática para o ensino de inferência leitora, a partir de uma abordagem integrada entre cognição e emoção; (ii) apresentar e discutir essa proposta didática com base nos fundamentos teóricos.

Com a finalidade de subsidiar o alcance dos objetivos apresentados, organizou-se a fundamentação teórica em sete aspectos do objeto da pesquisa: (i) leitura e cognição social; (ii) modelos de compreensão leitora (iii) o processamento da leitura; (iv) as estratégias de leitura; (v) o papel das inferências na compreensão; (vi) orientações oficiais sobre as inferências; (vii) a literatura e seu caráter formativo.

Sendo assim, considerando os objetivos elencados e os aspectos sobre o objeto desta pesquisa já apontados, este trabalho apresenta-se, além desta introdução,

com a seguinte estrutura: fundamentação teórica, metodologia, apresentação/discussão da proposta didática e considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA E COGNIÇÃO SOCIAL

Pesquisadores na área da Psicologia Cognitiva, objetivando explicar os diversos aspectos estruturais e processuais da cognição humana, indicam que a mente humana recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação, atuando como um processador de informação, de forma semelhante ao ocorrido nos computadores (EYSENBACK; KEANE, 2017 [2015]⁶).

O processamento do que se lê envolve a capacidade de associar as informações do texto ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo, de modo que aquilo que é processado, como esse processamento ocorre e o que se lembra sobre o texto lido recebe influência desse conhecimento prévio, o qual se encontra, em grande parte, armazenado na forma de esquemas (EYSENBACK; KEANE, 2017 [2015]). Outros apontamentos acerca da memória serão apresentados posteriormente nesta seção.

Bartlett, considerado pelo linguista Leffa (1996a) como iniciador da Teoria dos Esquemas – TE, encontrou indícios, por meio de pesquisa empírica na área da psicologia cognitiva, de que a percepção humana não é objetiva, uma vez que aquilo que as pessoas afirmam ter percebido, na verdade é resultado do que foi inferido, a partir do acionamento de um determinado esquema prévio (BARTLETT, 1932).

Segundo Leffa, o “[...] conceito básico da teoria de esquemas é que para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo” (LEFFA, 1996a, p. 25), concebendo, assim, que essa representação mental se dá por meio de esquemas considerados como

⁶ Obra originalmente publicada sob o título *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*, 7th Edition, cuja primeira edição foi lançada em 2015. Nesta pesquisa, foi utilizada a obra traduzida e publicada no Brasil, em 2017.

“[...] estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras. Um almoço em casa com a família pode ser diferente de um almoço num restaurante com um executivo importante, mas há entre um e outro uma série de elementos comuns que tipicamente caracterizam o acontecimento como almoço: a hora, o uso de talheres, a ingestão de alimentos [...] (LEFFA, 1996a, p. 35).

Esses elementos que compõem o esquema são conhecidos como variáveis uma vez que apresentam certa oscilação em função do evento ao qual estão relacionados. Essa característica das variáveis, segundo Leffa (1996a), é o que confere adaptabilidade ao esquema.

Na tentativa de explicar a importância dos esquemas, Eysenback e Keane (2017 [2015], p. 436) afirmam que

Em primeiro lugar, eles contêm muitas das informações necessárias para compreender o que ouvimos e lemos. Em segundo, os esquemas nos permitem formar *expectativas* (p. ex., da sequência típica dos eventos em um restaurante). Eles tornam o mundo relativamente previsível, porque nossas expectativas são em geral confirmadas.

Cientes da importância desses esquemas, os linguistas Van Dijk e Kintsch (1983), incorporaram esse conceito, originado na Psicologia Cognitiva, à sua proposta de modelo de compreensão textual (EYSENBACK; KEANE, 2017 [2015]), cujo detalhamento será realizado posteriormente na seção sobre modelos de compreensão textual.

Compreendendo que a mente humana realiza o processamento do texto de forma similar ao processamento realizado por computadores, como apontado por estudiosos da Psicologia Cognitiva, a leitura deve ser encarada como atividade complexa que envolve vários processos cognitivos (ANDERSEN, 2019b, 2018a, 2018b; OAKHILL, CAIN, ELBRO 2017 [2015]; KLEIMAN, 2016b [1992], 2016a [1989]; SILVEIRA, 2015a; VARGAS, 2015; FERREIRA; DIAS, 2004; SMITH, 2003 [1989]; LARROZA, 2001; SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996a; KOCH, 1993; DELL'ISOLA, 1988; KATO, 1985; MARCUSCHI, 1985).

Nesse sentido, a leitura foi considerada por Kleiman (1989, p. 7) como uma

[...] atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multi-facetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução.

Assim sendo, este trabalho adota uma perspectiva de leitura como atividade cognitiva, orientando-se em parte por um pressuposto basilar da Ciência Cognitiva, segundo o qual

[...] o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de maneira específica, (...) nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social (KOCH, 2015 [2002], p. 43).

Nesse contexto, o conhecimento acumulado e estabilizado na memória, juntamente com as interpretações associadas constituem as representações mentais (Ilustração 1) que, por sua vez, associadas às formas de processamento da informação, compõem a cognição (Ilustração 2).

Ilustração 1 – Representações

CONHECIMENTOS + INTERPRETAÇÕES = REPRESENTAÇÕES

Fonte: A autora (2021)

Ilustração 2 – Cognitivo

REPRESENTAÇÕES + FORMAS DE PROCESSAMENTO = COGNITIVO

Fonte: A autora (2021)

No que diz respeito à memória, concebe-se que ela opera em três fases ou momentos: estocagem, na qual as informações percebidas são convertidas em representações mentais; retenção, na qual ocorre o armazenamento dessas representações; reativação, na qual ocorrem várias operações, como por exemplo, o reconhecimento, a reprodução e o processamento textual (KOCH, 2015 [2002]; SMITH, 2003 [1989]).

Em relação à constituição da memória, na tentativa de separar o que é permanente do que é provisório, tradicionalmente, tem-se apresentado a seguinte

categorização: a memória de percepção ou de curtíssimo termo, na qual os estímulos (auditivos, visuais e outros) seriam retidos por aproximadamente 250 milésimos de segundo; a memória de curto prazo ou curto termo (MCT), na qual as informações seriam armazenadas por um curto lapso temporal; e da memória de longo prazo ou longo termo (MLT), na qual os conhecimentos seriam representados de forma permanente. Sendo esta última também nomeada por memória semântica ou memória profunda (KOCH, 2015 [2002]; SMITH, 2003 [1989]), “[...] usada para guardar os significados de palavras individuais e informações sobre o tipo de texto, entre outras coisas” (EYSENBACK; KEANE, 2017 [2015]).

A partir dessa estruturação, as informações seriam armazenadas no registro sensorial sem qualquer tipo de análise ou filtro para, posteriormente, uma parcela ser codificada e tratada na MCT e, em seguida, ser enviada à MLT, na qualidade de registro permanente (KOCH, 2015 [2002]; SMITH, 2003 [1989])⁷.

Smith 2003 [1989] esclarece que, apesar do armazenamento sensorial (memória de percepção) ser relevante do ponto de vista teórico, isso não acontece em relação ao ensino da leitura já que sua capacidade não pode ser expandida por meio do exercício. Nesse contexto, cabe salientar que a percepção é entendida como de cunho individual uma vez que as pessoas não reagem da mesma forma quando recebem um mesmo *input* (KLEIMAN, 2016b [1992]; BARTLETT, 1932).

Em relação à memória de curto prazo (ou termo), considerada como tudo aquilo que mantém a sua concentração momentânea, é apresentada como sendo

[...] qualquer coisa que esteja prendendo sua atenção, e possui importância central para a leitura. É onde você guarda os traços daquilo que acabou de ler enquanto prossegue para extrair sentido das próximas palavras. É onde você tenta reter fatos que deseja incluir na memorização decorada (SMITH, 2003 [1989], p. 114-115).

Mesmo apresentando-se de forma eficiente quanto aos mecanismos de *input* (entrada de informações) e *output* (saída de informações), a MCT apresenta

⁷ Smith (2003 [1989]) optou por utilizar o termo “aspecto” no lugar de estrutura ou espécies, por considerá-lo mais neutro. Para o autor, não existe comprovação da existência de diferentes memórias, no entanto, propõe que a discussão deve ter um ponto de partida e seguir uma sequência como referência, sendo assim, apresentou sua proposta de 3 (três) aspectos para a memória: armazenamento sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo.

capacidade limitada e transitória de armazenar informações simultâneas. Essas características indicam que esses dados armazenados devem ser manuseados de forma breve sob pena de prejudicar a atenção durante a leitura, de modo afetar a compreensão textual (KOCH, 2015 [2002]).

No que diz respeito à capacidade da MCT, quanto

[...] mais o leitor enche a memória a curto prazo com letras não relacionadas às outras, pedaços de palavras e outros itens sem significado, mais as letras e pedaços de palavras que o leitor atualmente tenta compreender tendem também a se tornar incompreensíveis (SMITH, 2003 [1989], p. 116).

De modo contrário à MCT, a MLT seria infinita, não sendo necessário, desse modo, o descarte de conteúdos anteriores para que ocorra a assimilação de novos (KOCH, 2015 [2002]; SMITH, 2003 [1989]). Esse aspecto, no entanto, não garante a facilidade de acesso a esses conteúdos como ocorre na MCT. Ao comparar essas memórias, Smith 2003 [1989] sinaliza que

[...] a retenção e recuperação parecem bastante diferentes nas memórias de curto e longo prazo. A memória a curto prazo é como um conjunto de meia dúzia de pequenas caixas, cada uma contendo um item separado, por definição imediatamente acessíveis à atenção, uma vez que é a atenção que os mantém na memória a curto prazo, em primeiro lugar. Mas a memória a longo prazo é mais como uma rede de conhecimentos, um sistema organizado no qual cada item está relacionado, de alguma maneira, a tudo mais... O segredo da recordação de algo contido na memória a longo prazo é incentivar um de seus inter-relacionamentos (SMITH, 2003 [1989], p. 117).

Modernamente, postula-se que a MCT, ao mesmo tempo que mantém certo número de unidades, realiza operações de certa complexidade de raciocínio, aprendizagem e compreensão. Esse entendimento ocorre em função da crença na possibilidade de ocorrer a ativação e transmissão de unidades armazenadas na MLT para a MCT, que trataria essas informações e reenviaria para MLT, ocorrendo assim, uma circulação constante de dados entre as duas memórias (KOCH, 2015 [2002]; SMITH, 2003 [1989]).

Em função da necessidade de tratar essa informação que circula entre as memórias, tem-se presumido a existência de uma

memória intermediária – a memória operacional ou memória de trabalho (working memory), que faria a mediação entre a MCT e MLT, operando de forma paralela aos processos conscientes, porém limitados em termos de capacidade, da MCT. A memória de trabalho seria constituída de dois subsistemas, um destinado ao tratamento verbal, outro, ao tratamento visuo-espacial, complementados por uma espécie de executivo central (KOCH, 2015 [2002], p. 44, destaque da autora).

Autores como Eysenback e Keane (2017, [2015]) acreditam na relevância da memória de trabalho (MT) para a compreensão da leitura por considerar que ela permite a guarda e o processamento de informações durante a realização de uma tarefa.

Eles explicam que algumas atividades como a capacidade

de manter uma lembrança exata de informações verbais, como a significação da frase que se acaba de ler, e integrar isso à frase seguinte, que se está lendo, se apoia na memória de trabalho. [...] A capacidade de manter na memória informações recentemente lidas para comparar seu significado com a parte seguinte do texto também é muito importante para identificar quando se tem de fazer uma inferência e controlar a compreensão. Assim a memória de trabalho é relevante para muitos aspectos da compreensão de leitura. (EYSENBACK; KEANE, 2017 [2015], p. 31-32).

Kleiman (2016b [1989]) concebe a MT como sendo a capacidade que o leitor apresenta para estocar as informações que foram incorporadas ao processo por meio da percepção, agrupando-as em unidades significativas, baseando-se no conhecimento prévio sobre a língua, configurando-se assim como um processo de agrupamento e análise, denominado pela autora como fatiamento.

Independente da questão da existência ou não dessa memória de trabalho (MT), Koch (2015 [2002]) afirma que a maior parcela dos estudiosos considera a MCT como uma parte da MLT que, em função da situação e necessidade, é ativada.

Ainda no que diz respeito à relação entre a MCT e a MLT, Smith (2003 [1989], p. 121) afirma que

[...] a memória a curto prazo é mostrada como parte da memória de longo prazo – a parte que controla o que estamos prestando atenção no momento. A memória de curto prazo não é uma antecâmara da memória a longo prazo, mas aquela parte da memória a longo prazo que utilizamos para atentar e extrair sentido das situações atuais.

Durante o processamento, vários processos ocorrem na MCT, como, por exemplo, seleção dos canais de informação, seleção das informações recentes, manutenção ativa de informações e busca na MLT com a finalidade realizar uma estocagem mais elaborada que a anterior (KOCH, 2015 [2002]).

Após a apresentação da estrutura e alguns aspectos inerentes à memória humana, permitiu-se compreender que várias atividades humanas, entre elas a leitura, dependem da atuação conjunta dos elementos da memória, uma vez que o processamento do texto depende ao mesmo tempo da ativação de conhecimentos da MLT, assim como de uma gama de processos cognitivos desenvolvidos no âmbito dos componentes da memória (KLEIMAN, 2016b [1992]; (KOCH, 2015 [2002])). De forma simultânea ao sistema da MCT, a MLT opera de modo “a organizar as informações para tratamento posterior” (KOCH, 2015 [2002], p. 45).

Além desse gerenciamento das informações, a MLT abriga e classifica todas as representações relativas à memória (ou mnésicas). Essas representações integram dois sistemas de conhecimentos, também conhecidos como:

1. *memória semântica* – que abrange o conhecimento geral (categorial) sobre o mundo e as proposições acerca deste. Seria uma espécie de *thesaurus* mental, no qual se inclui o léxico da língua. Poderíamos citar como exemplos de conhecimentos deste tipo:

A fórmula da água é H₂O.

Samba é um ritmo afro-brasileiro.

2. *memória episódica* ou *experencial* – que contém informações sobre vivências pessoais. Armazena *episódios*, isto é, eventos espaciotemporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais (KOCH, 2015 [2002], p. 46, destaques da autora).

Esses dois tipos de conhecimento interagem entre si de forma constante, visto que os seres humanos utilizam o conhecimento geral com a finalidade de aprimorar seu conhecimento particular, que, por seu turno, também pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento geral.

Tanto o conhecimento declarativo (ou estrutural) como o procedural, formado por programas que fazem parte dos mecanismos de processamento, são aspectos fundamentais para a competência cognitiva. Desse modo, a memória passa a ser entendida como parte integrante do conhecimento, que, por sua vez, é entendido como

estruturas estáveis na MLT utilizadas para a ação, a interação social, reconhecimento e compreensão de contextos e de textos. Esses conhecimentos são formados

[...] a partir de estados provisórios de conhecimento elaborados pela memória operacional e são resultado das nossas atividades de construção de sentido e interpretação de situações e eventos. Nestes termos é que se pode falar de *aquisição* ou *construção* de conhecimentos (KOCH, 2015 [2002], p. 46).

Maiores detalhes sobre essa construção de sentido dos textos serão detalhados na próxima seção, na qual abordar-se-ão aspectos sobre os modelos de compreensão leitora.

2.2 MODELOS DE COMPREENSÃO LEITORA

Conforme apontado nos achados da Psicologia Cognitiva, os conceitos não ficam na memória de forma isolada, são unidos a outros por meio do estabelecimento de relações diversas, formando diversos blocos (ou *clusters*) agrupados como unidades de memória acessíveis.

Koch (2015 [2002]) esclarece que esses blocos são

[...] objetos complexos, que reagrupam objetos elementares (conceitos, relações, modos de ação etc.) e que têm recebido denominações diversas (com ou sem diferenças de ordem conceitual), entre as quais: esquemas (Bartlett, 1932; Rumelhart, 1980); *frames* (Minsky, 1975); cenários (Sanford e Garrod, 1985); *scripts* (Schank e Abelson, 1977); MOPs (Schank, 1982); modelos mentais (Johnson-Laird, 1983); modelos experienciais, episódicos ou de situação (Van Dijk, 1997, 1992 [1989]) (KOCH, 2015 [2002], p. 52).

Conforme explicado pela autora, pode-se entender que esses modelos são estruturas complicadas de conhecimentos representativos das experiências que as pessoas têm em sociedade, e são o sustentáculo dos processos conceituais. Comumente são representados

[...] em forma de redes, nas quais as unidades conceituais são concebidas como variáveis ou *slots*, que denotam características estereotípicas e que, durante os processos de compreensão, são preenchidas com valores concretos (*fillers*) (KOCH, 2015 [2002], p. 53).

Destarte, ao ocorrer o processamento da informação, os esquemas são selecionados de forma a auxiliar a interpretação do atual estado de coisas. As informações não explícitas no texto são inferidas conforme o modelo. Caso não exista informação explícita que expresse o oposto, uma informação *default* será empregada como preenchedora (*filler*), isto é, a informação *standard*, ou estereotípica.

Ao longo do tempo, a concepção inicial de modelo cognitivo sofreu alterações. O que anteriormente era visto como estático, fixo e rígido para a explicação dos processos de aprendizagem e compreensão humanos, passou a ser considerado como dinâmico, flexível, com possibilidades de ser complementado ou reformulado (KOCH, 2015 [2002]).

Na concepção mais recente, os modelos são entendidos como conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, contendo tanto os

[...] conhecimentos declarativos sobre cenas, situações e eventos, como conhecimentos procedurais sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas. São, inicialmente, particulares (já que resultam das experiências do dia a dia), determinados espaciotemporalmente (KOCH, 2015 [2002], p. 53, destaque da autora).

Com o passar do tempo e o acúmulo de situações similares, esses modelos gradativamente se generalizam, abstraindo as questões mais particulares (VAN DIJK, 1992 [1989]). Quando essas circunstâncias são parecidas com outras pertencentes a uma mesma categoria, “passam a fazer parte da memória semântica” (KOCH, 2015 [2002], p. 53).

Van Dijk e Kintsch (1983) apresentaram a teoria dos modelos de situação na tentativa de explicar como ocorre a compreensão do discurso, a partir do entendimento de que o processamento textual ocorre mediante a ativação de estratégias que utilizam os vários tipos de conhecimento armazenados na memória. Baseada nessa teoria, Koch (2015 [2002], p. 54) afirma que “[...] o processamento textual é estratégico, ou seja, realiza-se através do uso de estratégias de ordem sociocognitiva”.

Conforme proposto nessa teoria, ao ler ou ouvir um texto, na memória episódica elabora-se uma representação do texto, que é acrescida de um modelo de situação sobre o assunto apresentado. Para que isso ocorra, são acionados na

memória outros modelos de situações semelhantes, ou seja, o registro cognitivo de nossas vivências. Desta forma, numa abordagem sociocognitiva da leitura, a noção de modelo de situação (ou modelo episódico) torna-se imprescindível.

A partir dessa concepção, compreende-se que a percepção da coerência se dá na relação entre o texto e os modelos utilizados, pois se o leitor foi capaz de construir um modelo razoável, ele afirmará que entendeu o texto, ou seja, que o texto é coerente. Essa percepção conduz ao pressuposto que a compreensão e a coerência apresentam variabilidade e subjetividade. Conforme os indivíduos passam por experiências de uma situação similar, os modelos são modificados, aumentando o conhecimento episódico.

Cabe salientar, neste ponto, que apesar das representações poderem ser similares entre os leitores (ou ouvintes), os modelos elaborados a partir de um mesmo texto serão diferentes conforme peculiaridades de cada indivíduo. Isso se deve ao fato de que esses modelos são concebidos baseados no sistema de crenças, concepções, conhecimentos prévios e atitudes específicos que cada ser humano apresenta (KOCH 2015 [2002]; VAN DIJK; KINTSCH, 1983). Van Dijk e Kintsch (1983) esclarecem que essa elaboração ocorre por meio de um processo no qual o conhecimento do indivíduo contribui de forma integrada durante a interpretação do discurso.

Nesse sentido, o conhecimento do leitor fornece parte do contexto para a essa interpretação “[...] ao mesmo tempo em que esse contexto seria como um tipo de filtro por meio do qual as pessoas percebem o mundo [...]” (ANDERSEN, 2018a). Assim sendo, o modelo idealizado pelos dois autores propõe que uma base textual é formada a partir de um *input* linguístico conectado ao conhecimento do leitor, fazendo parte de um todo coerente que associa todos esses elementos (KINTSCH, 1988).

A partir desse raciocínio, para acontecer a compreensão textual necessariamente ocorre a elaboração de um modelo mental do discurso, que permitirá ao leitor responder eventuais perguntas, memorizar informações contidas no texto, avaliar declarações sobre ele, sintetizá-lo ou parafraseá-lo (KINTSCH, 1988), atividades normalmente requeridas durante as aulas de leitura como forma de observar e avaliar a compreensão textual do aluno (ANDERSEN, 2018a).

Vários são os processos que corroboram para a compreensão do discurso, com destaque para a geração de inferências como uma capacidade fundamental no

momento da leitura (ou “no processamento da leitura”) (ANDERSEN, 2019b; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a; FERREIRA; DIAS, 2004; COSCARELLI, 2002; SMITH, 2003 [1989]; SOLÉ, 1998; OAKHILL; LEFFA, 1996a; YUILL, 1996), na medida em que contribui durante a construção dos modelos mentais.

Após discorrer sobre a relação entre os modelos de compreensão e a leitura, evidenciando a importância da geração de inferências nesse contexto, a seguir, apresentar-se-ão aspectos sobre o processamento da leitura.

2.3 O PROCESSAMENTO DA LEITURA

Existem várias propostas que visam explicar o que ocorre durante a leitura. Neste trabalho considerou-se que, em linhas gerais, o processo da leitura pode ser explicado a partir de três perspectivas principais: a partir do modelo *bottom up* (ou leitura ascendente), *top down* (leitura descendente) e interativa (perspectiva na qual esta pesquisa encontra-se amparada). Os principais elementos referentes aos três modelos de processamento da leitura serão aqui apresentados. Cabe esclarecer que não se tem a intenção de discutir minuciosamente esses modelos, mas apenas situar a ancoragem teórica da perspectiva de leitura desta pesquisa.

O modelo *bottom up* de leitura baseia-se em pressupostos de concepção estruturalista da linguagem, entendendo que a entrada do *input* linguístico ocorre a partir dos menores elementos gráficos (as letras) para o entendimento das sílabas, palavras, frases e textos, sendo apresentado assim como modelo ascendente de leitura. Isso significa que, nessa proposta, a compreensão da leitura ocorre de forma linear, a partir da compreensão das partes menores que agrupadas contribuem para o entendimento dos elementos maiores até o entendimento do texto como um todo, independente do contexto e do leitor (COSSON 2018; KLEIMAN, 2016b [1992]; LEFFA, 1999; SOLÉ, 1998).

No modelo de processamento ascendente

[...] ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. Quando se consegue realizar essa extração, fez-se a leitura. As dificuldades da leitura estão ligadas aos problemas da extração, ou seja, a ausência de

habilidade do leitor em decifrar letras e palavras que o impede de passar de um nível a outro ou ao grau de transparência do texto (COSSON, 2018, p. 39).

Nesse entendimento, a leitura é concebida como um processo de extração, onde o foco é o próprio texto, conferindo, desta forma, grande importância às habilidades de decodificação em detrimento, por exemplo, do fenômeno da inferência, totalmente ignorado nessa proposta (SOLÉ, 1998).

De forma contrária ao apresentado, o modelo *top down* (ou descendente) considera que a leitura não é realizada letra por letra, mas utiliza-se do conhecimento prévio do leitor juntamente com seus recursos cognitivos para o estabelecimento de previsões e verificações sobre o assunto do texto. Baseado no seu conhecimento de mundo, o leitor cria hipóteses (ou infere), prossegue com a leitura, verificando e ajustando a compreensão do texto (COSSON, 2018; KLEIMAN, 2016b [1992]; LEFFA, 1999; SOLÉ, 1998).

O foco do processo descendente é o leitor. A partir dessa premissa, quanto maior o conhecimento prévio sobre o assunto, menos necessária será a fixação no texto porque no processamento descendente “[...] ler depende mais do leitor do que do texto [...]” (COSSON, 2018, p. 39).

Os psicolinguistas Goodman (1967) e Smith (2003 [1989]), defensores desse modelo, concebem a leitura como um processo não linear, analítico, dedutivo e dinâmico, uma vez que se utiliza de vários componentes de ordem fonológica, sintática e semântica, com emprego intenso de informações não visuais, entendendo que a leitura deve partir do nível semântico para o formal.

Nesse modelo, a leitura pode ser entendida como “uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, e sua experiência” (KLEIMAN, 1989, p. 30).

Considerando que nesse modelo o processo “[...] é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação [...]” (SOLÉ, 1998, p. 24), desse modo, as propostas de ensino de leitura ancoradas nessa perspectiva conferem destaque ao reconhecimento global das palavras em detrimento à decodificação (SOLÉ, 1998).

De forma diferenciada dos anteriores, no modelo interativo o foco central não está nem no texto, nem no leitor, apesar de conferir relevância ao uso dos conhecimentos prévios para a construção da compreensão do texto.

[...] O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos (KLEIMAN, 2016b [1992], p.52-53,destaque da autora).

Nessa visão, defende-se a utilização dos modelos ascendentes e descendentes de forma simultânea e complementar para a construção dos sentidos do texto. O funcionamento desses modelos dar-se-ia da seguinte maneira:

Processamentos “*top-down*” e “*bottom-up*” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente (...). Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “*bottom-up*”; o processamento “*top-down*” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “*bottom-up*” assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “*top-down*” ajuda o leitor a resolver ambiguidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados (ADAMS e COLLINS, 1979, apud KLEIMAN, 1989, p. 31-32).

A partir disso, deve-se considerar que cada sujeito, possui um objetivo que pretende atingir através dessa leitura. Para alcançá-lo, ele irá ler, processar e examinar o texto, levando em consideração o conhecimento de mundo que já detém.

Apesar de o leitor “[...] construir o significado do texto [...]” (SOLÉ, 1998, p. 22), não se pode excluir o fato que o escrito possui um significado por si só, em função disso, esse modelo entende que ocorre “[...] um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação [...]” (COSSON, 2018, p. 40), onde aspectos como a intenção da leitura e o conhecimento prévio são utilizados pelo leitor durante esse processo (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; SOLÉ, 1998).

A partir da perspectiva mencionada acima, pode-se afirmar que, apesar de reconhecer a importância do uso que o leitor faz dos seus conhecimentos para a

compreensão dos textos, o modelo interativo não é focado nem no leitor, nem no texto (COSSON, 2018; KLEIMAN, 2016b [1992]; LEFFA, 1999; SOLÉ, 1998).

Esse modelo entende que ao realizar a leitura, os elementos constitutivos do texto geram no leitor diversas expectativas em diferentes níveis (letras, palavras, frases...), de modo que cada informação processada aciona o próximo nível, constituindo-se assim, um processo ascendente. Por outro lado, de modo simultâneo, o texto também gera expectativas no âmbito semântico que norteiam a leitura e procuram a referência em traços de níveis inferiores (como léxico ou sintático) desencadeando um processo descendente (SOLÉ, 1998, p. 24).

Nessa linha de pensamento, apreende-se que o leitor seja sujeito ativo no processo e que “a leitura seja um procedimento constante de emissão e verificação de hipóteses” (SOLÉ, 1998, p. 24) as quais conduzem o leitor a sua construção da compreensão do texto.

O modelo interativo considera que o centro do processamento “[...] são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo [...]” (COSSON, 2018, p. 40). Elas são geradas em qualquer tipo de texto, baseando-se em informações de origens diversas, tais como: texto, contexto, conhecimento sobre a leitura e sobre o mundo.

Solé (1998) entende que a inexistência dessas hipóteses tem como consequência uma leitura ineficaz, uma vez que entende que o processo contínuo de emissão e verificação de hipóteses é condição fundamental para a devida compreensão do texto.

A partir dessas considerações, pode-se entender que a visão de que as inferências são importantes para a compreensão da leitura é compartilhada por pesquisadores partidários tanto do processamento *top down*, como do interativo (perspectiva aqui adotada), tornando-se necessário, então, abordar questões sobre as estratégias de leitura.

2.4 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Após os apontamentos teóricos realizados na seção anterior, neste ponto, a atenção será para as estratégias de leitura, uma vez que, com os avanços das pesquisas

[...] nas áreas da psicolinguística e da cognição, o conceito de leitura é apresentado hoje como *uma atividade essencialmente processual que possibilita o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, a fim de formar leitores proficientes* (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a, p.56, destaque dos autores).

Ao defender a contribuição das estratégias para a leitura, Goodman aponta que ler “é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto. Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto.” (GOODMAN, 1987, p. 21). O psicolinguista, ao reconhecer que durante o processo da leitura são empregadas várias estratégias, também define que “[...] uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação [...]” (GOODMAN, 1987, p. 16).

Em relação a esse assunto, a linguista Silveira, esclarece que as

[...] **estratégias de leitura** são operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto. Elas se desenvolvem com a própria prática da leitura; portanto, quanto mais se lê, mais eficiente se torna o indivíduo no uso dessas estratégias (SILVEIRA, 2015b, p. 23, destaque da autora).

Pesquisadores sinalizam que essas operações são categorizadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas (LUSSANI, 2021; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; KLEIMAN, 2016a [1989], 2016b [1992]; SILVEIRA, 2015b; KATO, 1985).

As estratégias cognitivas são apresentadas como aquelas cujas operações mentais ocorrem de modo automático e inconsciente enquanto o leitor realiza o processamento do texto de forma automática e fluente (KLEIMAN, 2016b [1992]; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a). Há, no entanto, situações nas quais o leitor encontra obstáculos em seu processo de compreensão, demandando que a leitura prossiga com

mais cautela, de modo a ocorrer a necessidade de uma troca, que consistirá no abandono das estratégias cognitivas para a utilização das estratégias metacognitivas (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a).

As estratégias metacognitivas são entendidas como as operações mentais que são realizadas quando o leitor tem alguma intenção, ou seja, quando o leitor tem objetivos previamente definidos em relação ao texto, assim como também apresenta condições de controlar de forma consciente a compreensão do texto (KLEIMAN, 2016b [1992]; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a).

Goodman (1987) propõe cinco tipos de estratégias metacognitivas utilizadas como aliadas da compreensão: predição (habilidade que o leitor apresenta de prever a continuação do texto); seleção (habilidade que permite ao leitor selecionar apenas os dados importantes para compreensão e os objetivos da leitura); inferência (habilidade de completar a informação não fornecida pelo texto, utilizando competências linguísticas, textuais e discursivas, associadas aos esquemas mentais subsidiados pelos conhecimentos prévios); confirmação (estratégia utilizada para comprovar se as predições e as inferências estão corretas ou se precisam ser reformuladas; correção (caso as predições e as inferências não estejam confirmadas, retorna-se ao texto com a finalidade de levantar novos apontamentos sobre outras hipóteses ou possibilidades de compreensão).

Silveira (2015) alerta que, no sentido instrucional, as estratégias não são passíveis de serem ensinadas, todavia, após automatizada a fase da decodificação da leitura, o professor deve proporcionar aos alunos atividades que ativem a utilização dessas estratégias.

Assim sendo,

[...] o professor pode, aos poucos, mas de forma constante, através da leitura de textos significativos, ir tornando o uso dessas estratégias cada vez mais eficaz e, algumas vezes, de forma consciente, principalmente quando enfrentar dificuldades de compreensão. Espera-se, com isso, fazer com que o aluno-leitor passe a ter uma atitude metacognitiva, ou seja, um melhor monitoramento de sua compreensão, e assim, chegar a alcançar graus cada vez mais altos de proficiência (SILVEIRA, 2015b, p. 25).

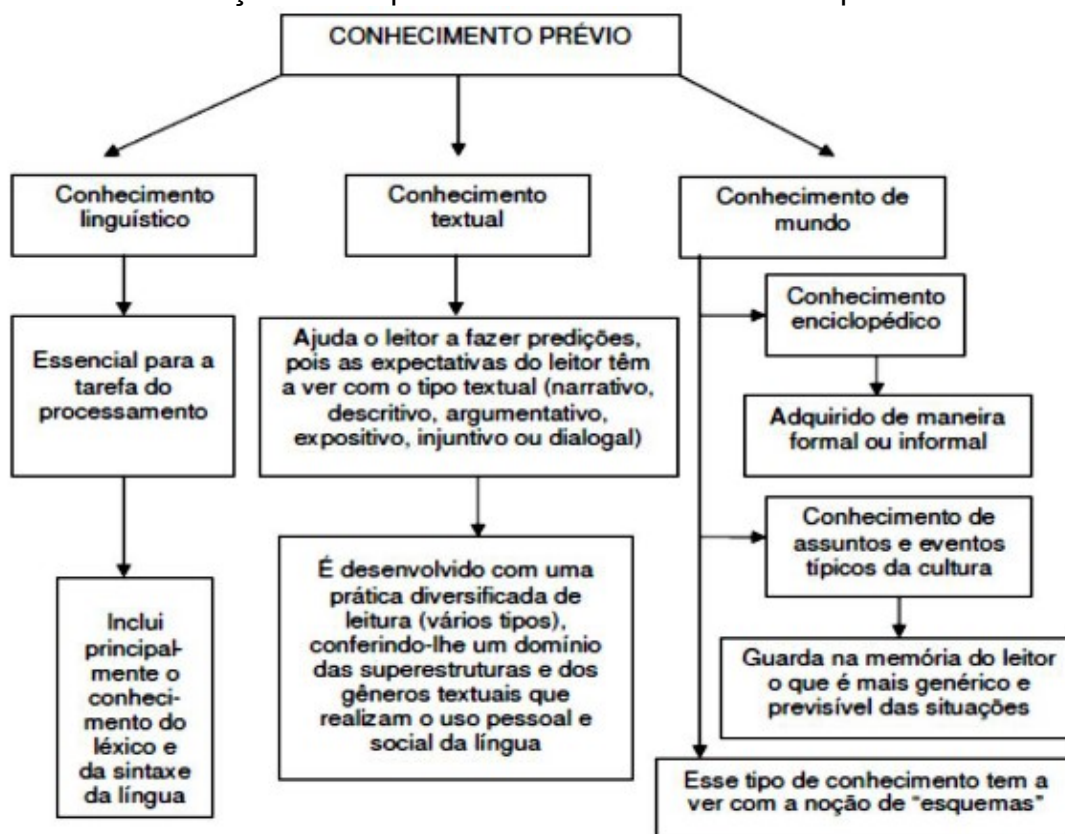
O trabalho direcionado ao fomento do uso das estratégias deve considerar três momentos para a leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura (LUSSANI, 2021; ANDERSEN,

2019b; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a; SOLÉ, 1998).

Entre os procedimentos que estimulam a utilização das estratégias na fase de pré-leitura estão definir os objetivos da leitura, proporcionar o acionamento do conhecimento prévio do aluno acerca do assunto e ter o primeiro contato com o texto (OLIVEIRA; RIBEIRO 2020; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; ANDERSEN, 2018b; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a; SOLÉ, 1998).

Em relação ao conhecimento prévio, torna-se relevante apresentar o mapa conceitual proposto por Ferreira (2011) como uma opção de melhor esclarecer sobre os três tipos de conhecimento prévio: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

Ilustração 3 – Mapa conceitual do conhecimento prévio



Fonte: Ferreira (2011, p. 55)

As pesquisadoras Oliveira e Ribeiro (2020, p. 388) elucidam que na pré-leitura, além de acionar os conhecimentos prévios do leitor, é necessário

[...] motivá-lo a ler o que virá. Nesta etapa é importante apresentar o objetivo da leitura e utilizar estratégias que permitam fazer um levantamento do conhecimento prévio que se tem sobre o assunto, antecipar o tema a partir da observação dos elementos paratextuais (título, subtítulo, imagens, disposição no suporte etc.), levantar hipóteses sobre o que o texto trará de informações, questionar e questionar-se sobre as contribuições que o texto poderá trazer [...].

Além desses aspectos, podem ser trabalhadas outras questões nessa fase como incitar a curiosidade dos alunos-leitores, utilizando estratégias, como, por exemplo, mostrar as imagens da capa/contracapa do livro, informações sobre a obra, sobre o autor e explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre ele (VIANA *et al.*, 2017).

Após a pré-leitura, é chegado o momento da leitura propriamente dita. Nesta fase, as estratégias metacognitivas possibilitam ao leitor compreender o texto, identificando as informações mais importantes (sinalizando no texto ou fazendo anotações) e confrontando suas inferências iniciais com o que está sendo apresentado no texto, realizando, desta forma, uma espécie de automonitoramento da leitura (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a, SOLÉ, 1998), que poderá resultar em novas inferências (SOLÉ, 1998).

Em função do objetivo definido para a leitura, deve ser escolhida a modalidade de leitura, como

[...] silenciosa, oral, em grupos, sequenciada, compartilhada etc. Se o texto for muito grande, a melhor estratégia é fracionar o texto, trabalhando partes menores a cada vez. Para esta fase, pode-se estimular a utilização de recursos, como destacar/sublinhar o que for considerado mais importante, fazer inferências (trazendo o que sabe e comparar com o que está lendo. Também é importante planejar estratégias que estimulem o (a) aluno (a) a se perguntar se está entendendo e, no caso de uma resposta negativa, propor a releitura (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 388).

No que diz respeito ao momento pós-leitura, as estratégias metacognitivas auxiliam o leitor na medida em que viabilizam a análise, a reflexão e a revisão do que foi lido, além da avaliação sobre a relevância das informações fornecidas pelo texto

(OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a). Esse é o momento em que ocorre a sistematização da ideia central do texto, no qual o leitor proficiente consegue elaborar um resumo ou ainda formular e responder perguntas sobre o texto (SOLÉ, 1998).

Para Oliveira e Ribeiro (2020, p. 389), na pós-leitura, é a

[...] hora de estabelecer o que foi entendido do texto, quais foram suas principais informações, que contribuições trouxe para o tema estudado, se aquelas hipóteses formuladas na pré-leitura se confirmaram ou não. Também é um excelente recurso fazer um resumo do que leu, destacar as informações mais importantes, as palavras-chave. Esta fase ainda deve enfatizar as relações que o leitor consegue fazer entre o que leu e seu contexto.

Apesar de apresentar um enfoque diferente do adotado nesta pesquisa, ao propor um ensino autorregulado da leitura, as pesquisadoras Gomes e Boruchovitch (2019), além de tomarem como referência os três momentos da leitura citados, ao também defenderem o ensino de estratégias de leitura, apresentam entendimento similar ao apresentado nesta pesquisa. Para o momento pós-leitura, as estratégias mais recomendadas pelas autoras são “[...] *rever o texto, elaborar um resumo, organizar e representar as informações*. Para melhor interpretar o conteúdo, ainda é importante autoquestionar-se, problematizar e sintetizar a ideia principal [...]” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019, p. 47, destaque das autoras).

Solé (1998) informa que os momentos e as atividades sugeridas para o ensino de estratégias de leitura constituem-se como uma referência, devendo o professor selecionar e ou adaptar em função da natureza dos textos e especificidades de cada contexto escolar.

Neste ponto, cabe esclarecer que a proposta a ser apresentada pretende promover o uso das estratégias de leitura por parte dos alunos-leitores, por considerar que essa promoção é uma aliada para um ensino de leitura sob a perspectiva da abordagem integrada cognição-emoção.

Após as considerações sobre a necessidade de promover o uso das estratégias de leitura, apresentar-se-ão apontamentos acerca do papel das inferências na compreensão.

2.5 O PAPEL DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO

Os modelos teóricos que se detêm a propostas de compreensão estão divididos em dois grandes paradigmas gerais para o entendimento do significado do que é compreender: decodificar (metáfora do conduto) ou inferir (metáfora da planta baixa) (MARCUSCHI, 2008).

Pode-se afirmar que a metáfora do conduto concebe a língua como código ou instrumento para a construção do sentido, entendendo o leitor, de certa forma, isolado do processo de compreensão e enaltecendo o papel do código e da forma linguística. Nessa premissa, a compreensão do texto ocorreria a partir da perspectiva da semântica lexicalista, que adota “uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente” (MARCUSCHI, 2008, p. 237). A partir dessa visão, a compreensão estaria reduzida à extração e identificação de elementos explícitos do texto.

Esse entendimento de compreensão textual, como decodificação de símbolos, foi combatido pelos adeptos da metáfora da planta baixa ao proporem a língua como uma

[...] atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

Nessa concepção, a língua é percebida como atividade que é realizada pelas pessoas em suas interações sociais, entendendo que o sentido do texto necessariamente está vinculado à situação, a partir da integração entre leitor (ou ouvinte) e texto, reconhecendo, dessa maneira, a compreensão como uma construção coletiva, concepção adotada neste trabalho.

Embora os dois paradigmas apresentados sobre o entendimento acerca da compreensão pareçam completamente opostos, cabe considerar o apontado por Marcuschi (2008, p. 238) quando afirma que as

[...] duas perspectivas teóricas não são necessariamente antagônicas, podendo apresentar pontos de contato. Contudo, o mais importante é que cada uma

acarretará definições e consequências bastante distintas tanto na noção de língua como de texto [...].

Ciente das reverberações de cada um dos paradigmas apresentados, sinaliza-se que este trabalho compreende a língua como atividade sociointerativa e cognitiva, o que implica conceber a perspectiva de um leitor ativo durante o processo de leitura (ANDERSEN, 2019b, 2018a, 2018b; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020; COSSON, 2018)⁸ na medida em que, além de decodificar, de extrair informações, também deverá associá-las ao seu conhecimento prévio e ao contexto, possibilitando a geração de inferências cujas avaliações serão realizadas pelo próprio leitor ao longo do texto com a intenção de subsidiar a construção dos sentidos de forma integrada entre texto e leitor/ouvinte (KINTSCH, 1988; SOLÉ, 1998; VAN DIJK & KINTSCH, 1983).

Com o intuito de evidenciar essa relação entre o processo de compreensão do discurso e a produção das inferências, esta pesquisa busca amparo na teoria elaborada por Kintsch (1988) e Van Dijk e Kintsch (1983), que apresenta a ideia de que, ao mesmo tempo em que se realiza a leitura, também ocorre a elaboração de modelos mentais dos acontecimentos do texto.

Para que essa elaboração mental seja compatível com o texto, é necessário que a geração de inferências, também chamada de previsões ou hipóteses, a depender do autor⁹, esteja em consonância com o contexto, de modo que o leitor, o texto e o contexto interajam harmonicamente, de forma a subsidiar a construção de um modelo mental que favoreça o estabelecimento da compreensão, além de favorecer tanto a retenção, como o acesso posterior às informações armazenadas na memória (GERBER; TOMICH, 2008; VAN DIJK; KINTSCH, 1983).

Segundo esse entendimento, para que ocorra o processo de compreensão textual, previamente houve a elaboração de um modelo mental do discurso que auxiliou o leitor no sentido de dar condições que o tornam capaz de responder perguntas, memorizar informações do texto, resumi-lo ou parafraseá-lo (KINTSCH, 1988),

⁸ Além dos autores já mencionados, foram encontrados outros autores que também adotam a perspectiva do leitor ativo, tais como: Kleiman (2016a [1989], 2016b [1992]), Vargas (2015), Dell'isola (2005, 2001, 1988), Ferreira e Dias (2004), Smith (2003 [1989]), Larroza (2001), Solé (1998), Leffa (1996^a), Koch (1993), Kato (1985) e Marcuschi (1985).

⁹ Neste trabalho, os termos “hipóteses”, “previsões” e “inferências” são considerados sinônimos.

atividades normalmente requeridas durante as aulas de leitura como forma de observar e avaliar a compreensão textual do aluno (ANDERSEN, 2018a).

Nesse contexto, a capacidade de gerar inferências constitui-se como fator relevante uma vez que a construção dos modelos mentais está intimamente associada à elaboração das inferências, que, além de ser considerada como um processo mental complexo, configura-se como sendo essencial tanto para compreensão do discurso, como para a compreensão da vida (ANDERSEN, 2018b; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017 [2015]), LEÓN et al., 2015).

Smith (2003 [1989]) considera a capacidade de elaborar inferências como imprescindível para a vida porque todas

[...] as pessoas fazem previsões – incluindo as crianças – todo o tempo. Nossas vidas seriam impossíveis, relutaríamos até mesmo a sair de nossas camas pela manhã, se não tivéssemos qualquer expectativa sobre o que o dia trará (SMITH, 2003 [1989], p. 32-33).

Outros pesquisadores também apontaram que a criança demonstra capacidade de gerar inferências desde muito cedo (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017 [2015]; ARISTIZABAL; MARQUEZ, 2010), antes mesmo de conhecer o sistema formal de escrita (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017 [2015]; KENDEOU et al., 2014).

Com o passar dos anos, ocorre uma evolução tanto em relação à quantidade quanto à qualidade das inferências geradas, fazendo com que durante seu desenvolvimento a criança estabeleça conexões mais complexas com unidades de textos maiores. Assim, quanto mais avançada a idade da criança, maior será a identificação e a variedade das relações semânticas durante a leitura (KENDEOU et al., 2014).

Embora diversos autores concordem sobre a relevante relação existente entre a geração de inferências e a compreensão textual (ANDERSEN, 2019a, 2018a, 2018b; KLEIMAN, 2016a [1989], 2016b [1992]; VARGAS, 2015; KENDEOU et al., 2014)¹⁰

¹⁰ Além dos autores já mencionados, acrescentam-se Coscarelli (2012, 2002), Marcuschi (2008, 1985), Smith (2003 [1989]), Ferreira e Dias (2004), Larroza (2001), Solé (1998), Leffa (1996a), Koch e Travaglia (2003a [1990], 2003b [1993]), Leon (2001), Koch (1993), Dell'isola (1988), Kato (1985).

quando se trata da definição do termo “inferência”, eles apresentam visões distintas porque 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).

O psicolinguista Goodman (1991, p. 36)¹¹ expõe que “[...] a inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, de qual informação é necessária, mas não conhecida [...]”. O pesquisador entende que a inferência é essencial para a leitura, ainda que esteja equivocada, pois sua ausência gera maiores prejuízos à compreensão que a geração de uma inferência errada (GOODMAN, 1991).

Para o autor, associar adivinhação à inferência não torna essa estratégia aleatória, uma vez que os esquemas e estruturas não fornecem todas as informações necessárias para a tomada de decisão segura sobre qual caminho seguir durante o estabelecimento da compreensão, tornando-se necessário defini-lo, a partir de informações incompletas, inferindo os aspectos faltantes de qualquer origem (sintáticos, grafofônicos ou semânticos), a partir de elementos implícitos ou explícitos (GOODMAN, 1991), pois afirmar que

[...] a inferência se limita somente à informação não explícita significaria que ela só poderia ser usada depois que a leitura do texto estivesse completa. Obviamente, a estratégia deve ser aplicada quando necessária durante a leitura. Se a informação inferida se tornar explícita, então o leitor confirma a inferência e aumenta seu nível de confiança na qualidade das inferências que estão sendo feitas (GOODMAN, 1991, p. 22).

Ao mesmo tempo em que defende a utilização da inferência, Goodman atenta para o fato de que o processamento da linguagem, na escuta ou na leitura, também necessita de outras estratégias que devem ser utilizadas de modo a interagir com a finalidade de construir a compreensão. Entre elas, a predição, que é apontada por ele

¹¹ Neste trabalho, utiliza-se a publicação em português de 1991, tradução do artigo em inglês, publicado em 1985, intitulado como Transactional Psycholinguistic Model. In: SINGER, H. Robert B. **Theoretical models and processes**. 3 ed. Ann Arbor: IRA, 1985.

como a capacidade de antecipar ou predizer o que virá, caso contrário, esse processamento seria, de certa forma, retrospectivo, como se fosse uma coleta de informações depois dos valores terem sido atribuídos. A predição é apontada como sendo baseada tanto em informações explícitas como em informações inferidas, articuladas de tal maneira que se torna difícil distinguir de forma consciente o que estava explícito do que foi inferido (GOODMAN, 1991).

Marcuschi (1985, p. 101) apresenta inferência como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”, outros estudiosos valorizaram o aspecto semântico propondo que uma

[...] definição completa de inferências na compreensão do discurso pode ser apresentada da seguinte forma: uma inferência é a geração de novas informações semânticas de informações semânticas antigas em um determinado contexto (RICKHEIT; SCHNOTZ; STROHNER, 1985, p. 8, tradução nossa).

Posteriormente, a noção apresentada por Goodman (1991), Marcuschi (1985) e Rickheit; Schnotz e Strohner (1985) foi complementada com o esclarecimento de que o conhecimento de mundo adquirido ao longo da vida do leitor teria influência na geração dessas proposições, de modo que a inferência foi definida como

[...] uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais (DELL'ISOLLA, 1988, p. 30).

De forma semelhante ao que apresentam Marcuschi (1985) e Dell'Isolla (1988), as inferências também foram apresentadas como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” (COSCARELLI, 1996, p. 9), sendo entendidas como operação realizada pelo leitor, ou seja, considerando somente o âmbito do texto escrito.

Ampliando esse panorama-de modo a incluir a oralidade, as inferências foram definidas como

[...] estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto (KOCH, 1996, p. 37).

Em outra abordagem convergente, a inferência foi apresentada, não como uma estratégia¹², mas como uma operação

[...] 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; TRAVAGLIA, 2003a [1990], p. 79).

Propondo uma conceituação favorável ao que se pretende desenvolver nesta pesquisa, Kendeou *et al.* (2014) afirmaram que as inferências são como representações mentais construídas pelo leitor na tentativa de compreender o texto, envolvendo substituições, acréscimos e a consideração das informações explícitas.

Na tentativa de explicar o porquê da geração de inferências durante a leitura, Marcuschi (1985) esclarece que a inferência é uma operação cognitiva que viabiliza ao leitor preencher as lacunas textuais existentes em função da aplicabilidade de um princípio, ao qual todo o texto está submetido, denominado como economia linguística (MARCUSCHI, 1985), cuja principal causa de existência seria evitar que os textos fiquem extremamente longos por conta da intenção de explicar todas as informações necessárias à compreensão (KOCH e TRAVAGLIA, 2003a [1990]).

Esses autores comparam o texto a um *iceberg* cuja parcela mínima da sua constituição física permanece visível a todos, ficando a maior parte submersa. Para eles, o texto, de forma similar ao *iceberg*, apresenta somente uma pequena parcela das informações expostas, ficando o restante, ou seja, a maior parte, implícita (KOCH e TRAVAGLIA, 2003a [1990]).

Sendo assim, a grande maioria das informações necessárias à compreensão não estaria expressa no texto, fato que confere destaque ao papel das inferências,

¹² Maiores esclarecimentos sobre as estratégias de leitura serão apresentados na seção 2.6.

visto que elas “[...] permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita [...]” (KOCH, 1996, p. 37). É por isso que dois estudiosos chegaram a defender a ideia de que quase todos os textos necessitam que o leitor/ouvinte realize inferências para que ocorra o estabelecimento da compreensão integral (KOCH e TRAVAGLIA 2003a [1990]).

Propondo uma explicação mais categórica da apresentada por KOCH & TRAVAGLIA (2003a [1990]), foi apresentado o posicionamento de que

[...] nenhum texto consegue ser completo a ponto de não prescindir de o leitor completá-lo com informações do seu conhecimento prévio. O leitor precisa adicionar ao texto essas informações que estão faltando para estabelecer coerência tanto local como global, compreender as ironias, o humor, as metáforas, ler nas entrelinhas etc. Ou seja, para compreender o que está lendo, o leitor precisa fazer inferências (COSCARELLI, 2012, p. 101).

Neste entendimento, para que ocorra a compreensão de todo e qualquer texto, necessariamente haverá geração de inferências, processo subsidiado pelo conhecimento de mundo do sujeito, cujo papel configura-se como sendo fundamental nessa relação, dado que o texto não fornece todos os elementos que o leitor (ou ouvinte) necessita para sua compreensão, uma vez que

[...] as inferências devem possibilitar atribuir ao texto um sentido, sendo fundamentais para o desenvolvimento de uma leitura realmente interativa, na qual leitor e texto contribuem em igualdade de condições para a construção de significados (VARGAS, 2015, p. 316).

Sendo assim, considerando a perspectiva de leitura interativa, o estudioso revela a finalidade do processo inferencial durante a leitura: auxiliar na construção dos sentidos. Neste ponto, cabe a sinalização de que, a partir dessa perspectiva, entende-se que é por meio das inferências que o leitor estabelece relações semânticas entre os elementos do texto e o conhecimento preexistente que possui, por isso, são consideradas por diversos estudiosos como sendo imprescindíveis para a compreensão (ANDERSEN, 2019b, 2018a, 2018b; KLEIMAN 2016b [1992], 2016a

[1989]; LEÓN *et al.*, 2015; VARGAS, 2015; KENDEOU *et al.*, 2014)¹³ mesmo quando a sua elaboração ocorre de forma inconsciente (KLEIMAN 2016b [1992], 2016a [1989]; SOLÉ, 1998), fato que ocorre quando o leitor é proficiente (KLEIMAN 2016b [1992], 2016a [1989]; VARGAS, 2015).

Kleiman (2016a [1989]) afirma que a relação entre inferência e compreensão é tão próxima que “há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente” (KLEIMAN, 2016a [1989], p. 29). Isso pode significar que aquilo que o leitor infere é mais significativo do que o que está escrito no próprio texto, uma vez que são as inferências que vão para memória de longo prazo e não o que realmente foi lido.

A partir da perspectiva cognitiva, a autora explica que uma parcela considerável do texto lido é inferido e não percebido, por isso defende que “[...] a leitura seja considerada, do ponto de vista cognitivo, *jogo de adivinhações* [...]” (KLEIMAN, 2016b [1992], p. 49).

Em relação ao entendimento acerca da leitura, Solé (1998, p. 24) a apresenta como sendo “[...] um processo constante de emissão e verificação de hipóteses¹⁴ que levam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre”.

Autoras defendem o ensino de estratégias para ler-como forma de aprimorar a compreensão (GOMES; BORUCHOVIT, 2019; SOLÉ, 1998), entre elas, estão as estratégias que permitem “[...] estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e toma decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura)” (SOLÉ, 1998, p. 75), conferindo, desse modo, destaque ao papel das inferências durante o processo de compreensão.

¹³ Outros estudiosos que defendem a relevância da inferência para a compreensão textual: (Coscarelli, (2012, 2002, 1996), Marcuschi (2008, 1985), Gerber e Tomich (2008), Ferreira e Dias (2004), Koch e Smith (2003 [1989]), Travaglia (2003b [1993], 2003a [1990]), León (2001), Koch (1993), Goodman (1991, 1967), Solé (1998) e Van Dijk e Kintsch (1983).

¹⁴ Solé (1998) considera interpretações, hipóteses e previsões como tipos de inferência.

Para o desenvolvimento dessa orientação, algumas perguntas foram propostas como referência para o trabalho visando ao desenvolvimento da capacidade dos alunos de gerar inferências, tais como:

Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p. 74).

A partir dos apontamentos realizados até aqui, pode-se concluir que as inferências apresentam um relevante papel para a compreensão do discurso de tal forma que alguns pesquisadores se dedicaram ao seu estudo com a finalidade de propor uma classificação. Neste estudo específico, optou-se por destacar a tipologia apresentada por Aristizábal e Marquez (2010), em razão de favorecer a abordagem integrada cognição-emoção para o ensino de leitura, adotada nesta pesquisa, uma vez que considera que as inferências que envolvem questões de ordem emotivo-afetiva também colaboram para a compreensão textual (ANDERSEN, 2018a).

Aristizábal e Marquez (2010, p. 28) propuseram as 6 (seis) categorias inferenciais expostas a seguir:

- (a) Inferências referenciais: são as inferências de ordem semântica e gramatical, que são obtidas quando uma palavra ou frase é conectada a um elemento anterior do texto. Elas são obtidas essencialmente pelos procedimentos de coesão, tais como repetição lexical e semântica, substituição pronominal, substituição por sinonímia, hiperonímia, pronomes gramaticais, elipses ou deixis (pessoal, espacial e temporal);
- (b) Inferências de origem causal: são as inferências realizadas quando se identificam as conexões causais locais entre as informações do que está sendo lido e as do que foi lido imediatamente antes (causais) ou quando se identificam conexões causais locais entre a informação que está sendo lida e a que vem do conhecimento do leitor (elaborativas);
- (c) Inferências temáticas: são as inferências que possibilitam a organização de agrupamentos de informações locais dentro de outros níveis de ordem superior, como uma moral, um ponto principal ou um assunto do texto;
- (d) Inferências sobre reações emocionais de personagens: são as inferências que possibilitam a atribuição de emoções a agentes da narrativa em resposta para uma ação, evento ou estado;
- (e) Inferências instrumentais: são aquelas inferências que favorecem a especificação de objeto ou recurso usado quando um agente executa uma ação intencional;
- (f) Inferências preditivas: são as inferências que nos permitem fazer conjecturas ou pressupostos sobre o que vem depois, com base na informação explícita ou implicitamente disponível no texto e no conhecimento prévio do leitor.

A seguir, abordar-se-á a questão das inferências sobre as emoções das personagens e a sua relação com a compreensão textual.

2.5.1 Inferências sobre as emoções das personagens

As inferências que “possibilitam a atribuição de emoções a agentes da narrativa em resposta para uma ação, evento ou estado” (ARISTIZÁBAL & MARQUEZ, 2010, p. 28), denominadas pelas autoras como “Inferências sobre reações emocionais de personagens” (ARISTIZÁBAL & MARQUEZ, 2010, p. 28), foram entendidas por Andersen (2018a, p. 235) como aquelas que apontam “para o reconhecimento de que as inferências relacionadas a fatores de ordem emotivo-afetiva participam do processo de construção de representações mentais de um discurso”.

Esse tipo de inferência surge como consequência do reconhecimento de que o afeto, aqui entendido como “experiência subjetiva de emoções e sentimentos” (MIALL, 1989, p. 60), configura-se como um elemento de compreensão da narrativa (ANDERSEN, 2019a, 2019b, 2018a, 2018b; DÁVALOS, LEÓN, 2017; MIALL, 1989; LEHNERT; VINE, 1987).

Os modelos de análise das narrativas simples não são suficientes para atender às narrativas literárias porque estas apresentam demasiado grau de instabilidade quando comparadas àquelas, fato que direciona o processo de construção dos sentidos do texto para a criação de esquemas cujo elemento principal é o afeto (MIALL, 1989).

Como esses elementos não são apresentados de forma estável, durante o processo de representações mentais do discurso, surgem hipóteses iniciais que serão verificadas (SOLÉ, 1998; MIALL, 1989), podendo ser confirmadas ou não de modo que os

[...] esquemas iniciais são propensos a se contradizerem de maneiras sutis, fornecendo ao leitor sinais de sua inadequação e impelindo-o a reconhecer que eles têm apenas status provisório. O trabalho principal do leitor é, portanto, interpretar o desenrolar das sentenças da história em busca de pistas para um esquema mais adequado. O argumento deste artigo é que é a resposta afetiva do leitor que orienta esse processo (MIALL, 1989, p. 60).

Portanto, caso essas hipóteses não sejam confirmadas, elas deverão ser ajustadas pelo leitor atendendo aos controles afetivos que negociarão a construção de um novo significado. Nesse contexto, pode-se compreender que a resposta afetiva do leitor se configura como participante ativa desse processo, contribuindo para o direcionamento da leitura, principalmente quando se trata das narrativas literárias (ANDERSEN, 2019a, 2018a; MIAL, 1989).

Ao ler uma narrativa, nem todas as frases possuem o mesmo valor semântico para a compreensão, algumas são consideradas mais relevantes, outras menos, a julgar da visão em desenvolvimento. Sendo assim, as frases podem ser diferenciadas em função da sua relevância, ao apreciar o significado do texto. Com o desenrolar dos acontecimentos, alguns esquemas são questionados, o que torna essencial verificar outros indícios que permitam o redirecionamento do entendimento do texto. Com isso, além de acrescentar novas frases ao contexto, ocorre uma reavaliação de sua compreensão. Frases que anteriormente foram consideradas como menos relevantes podem passar a ter destaque após essa reconsideração, fazendo com que a valência afetiva de algumas frases sofra alterações. Assim, o que anteriormente foi considerado como acessório pode passar a ter papel fundamental para o entendimento da história (MIAL, 1989).

Mial (1989) ainda acrescenta outro argumento para justificar o porquê da consideração de o afeto ser o guia da compreensão ao apresentá-lo como possuidor dos três principais critérios para o direcionamento do processo de compreensão: de domínio cruzado, antecipatório e autorreferencial.

Os esquemas iniciais, ao receberem novas informações (GOODMAN, 1991), também recebem novos sentimentos, que, por sua vez, serão desenvolvidos ou diminuídos pelos envoltimentos que cada sentimento traz consigo. O afeto, desse modo, é considerado de domínio cruzado, na medida em que possui a capacidade de transmitir esquemas entre domínios diferentes (MIAL, 1989), sendo sugerida por Mial (1987) como a habilidade que permite a compreensão da metáfora, figura de linguagem amplamente utilizada em textos literários.

Em função da incerteza em relação à experiência do leitor, o sujeito necessita elaborar alguma representação mental sobre o desenrolar da narrativa com a finalidade

de manter a atenção em relação ao processo da compreensão, de modo que o afeto viabiliza essa estruturação prévia, sendo, portanto, antecipatório (MIALL, 1989).

A constante identificação dos leitores com as experiências e as motivações das personagens da narrativa é apontada por Miall (1989) como ponto mais evidente de que o afeto é autorreferencial. Esse critério é o que viabiliza o sentimento de representatividade gerado nos leitores infantojuvenis na figura das personagens, gerando empatia e proporcionando uma aproximação do leitor com a obra (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984).

É importante salientar que o afeto tem um alcance mais amplo do que aquele utilizado nas narrativas, na medida em que as respostas afetivas perpassam pelas questões de autoconceito (MIALL, 1989). Esse aspecto “fornece ao processo interpretativo uma gama de contextos potenciais para atribuir significado aos elementos do texto, extraídos da experiência e preocupações anteriores do leitor” (MIALL, 1989, p. 62).

Esse entendimento também é defendido por Van Dijk (2012) em função do seu reconhecimento em relação ao reflexo das emoções durante o processo de elaboração dos modelos mentais. Para o autor, esses modelos transcendem a representação dos fatos, uma vez que acrescentam opiniões e emoções.

Nesse sentido, Dávalos e Léon (2017) apresentam que as:

Emoções desempenham um papel muito importante na construção do modelo mental. A importância desse processo de construção é que os leitores não somente constroem um modelo mental graças às emoções dos protagonistas, como também assumem um papel ativo na leitura, ao compartilhar emoções e se colocar no lugar do protagonista, contribuindo com elementos pessoais na construção do referido modelo situacional, favorecendo assim a coerência e a compreensão (DÁVALOS; LÉON, 2017, p. 55-56, tradução nossa).

Ancorada nos apontamentos de Dávalos e Léon (2017), Van Dijk (2012) e Miall (1989), Andersen (2018a) entende estar pacificada a questão do “reconhecimento de que as emoções são protagonistas, e não secundárias, na compreensão leitora, participando ativamente dos processos de construção de modelos mentais” (ANDERSEN, 2018a). A partir desse ponto de vista, torna-se claro que as inferências relacionadas às questões emotivo-afetivas são fundamentais para o contexto da compreensão.

Como resultado de pesquisas empíricas, estudiosos indicaram que as inferências sobre as emoções das personagens atuam como um guia da compreensão textual, contribuindo, assim, para o estabelecimento da coerência global (LEON *et al.*, 2015). Outro indicativo resultante desse mesmo estudo foi o fato de que tanto as inferências preditivas (quando o leitor procura uma causa que antecipe uma emoção particular) como as explicativas (quando o leitor procura esclarecer a causa de uma emoção) são realizadas de forma automática, configurando-se como componente básico das inferências sobre as emoções. Outro aspecto evidenciado pelas pesquisas desses autores foi a influência da valência emocional (positiva ou negativa) na ativação da inferência sobre as emoções, merecendo destaque para a descoberta de que a valência emocional positiva acelera esse processamento (LEON *et al.*, 2015).

Em outra pesquisa também de cunho empírico, Barreyro *et al.* (2008) evidenciaram que, conforme o texto, os leitores geram inferências sobre as emoções a partir do acionamento do seu conhecimento prévio geral. No que diz respeito às crianças, Marmolejo-Ramos e Heredia (2006) apontaram que elas, desde cedo, em leituras assistidas, realizam inferências emocionais com a finalidade de compreender as emoções das personagens.

Em síntese, considera-se que o levantamento teórico realizado aponta para a relevância das inferências sobre as emoções das personagens para a leitura e a compreensão textual, uma vez que expôs seu potencial colaborativo em relação à construção de modelos mentais favorecedores à compreensão das emoções das personagens para os gêneros narrativos.

Após discorrer sobre a contribuição das inferências sobre as emoções das personagens para a compreensão de textos narrativos, apresentar-se-ão considerações acerca das orientações oficiais quanto ao ensino de leitura, no que diz respeito à questão inferencial.

2.6 ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE AS INFERÊNCIAS

A questão da importância da geração de inferências para a compreensão textual não é apontada somente pelos estudiosos da área e restrita às discussões teóricas. Como já apontado por Solé (1998), essa relevância deve apresentar seus

reflexos durante as aulas de leitura. Para que isso ocorra, além de publicações científicas nesse sentido, há a necessidade da existência de orientações oficiais para o trabalho em sala.

No Brasil, a legislação educacional que apresenta as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao ensino de leitura, também reconhece a importância das inferências para a compreensão do discurso, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa, que orientam os professores a trabalharem no sentido de promover o desenvolvimento de algumas habilidades nos alunos, tais como

[...] * formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; * validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura; [...] * inferir o sentido de palavras a partir do contexto (BRASIL, 1998, p. 55-56).

Corroborando com a perspectiva interacionista entre leitor e texto, os PCN indicam a necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de articular

[...] conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (BRASIL, 1998, p. 55-56).

Complementando essas considerações dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento mais recente da Educação Básica brasileira, ao apresentar um currículo base como referência, indica que, conforme o aluno prossegue pelos anos do Ensino Fundamental, a complexidade de processos cognitivos requeridos durante as atividades de leitura deve aumentar progressivamente de modo a articular vários elementos distintos, entre eles, as habilidades de leitura que, por sua vez, também requerem processos mentais como a recuperação de informação, a compreensão e a reflexão.

Nesse contexto, a Base considera como processos inerentes à compreensão a comparação, a distinção, o estabelecimento de relações e a inferência (BRASIL, 2017), o que demonstra a necessidade de trabalhar a leitura de modo a considerar a importante relação entre compreensão e inferência.

O documento também preconiza que o trabalho com o Eixo Leitura deve conceber as práticas de linguagem como decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com o texto, seja ele escrito, oral ou multissemiótico, promovendo durante as aulas de leitura algumas “[...] dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]” (BRASIL, 2017, p. 72), tendo como exemplo algumas estratégias e procedimentos de leitura relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de inferir, tais como:

- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças [...]
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (Índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos [...]
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas [...]
- Reconhecer/inferir o tema (BRASIL, 2017, p. 74).

Entre as orientações relacionadas ao ensino da língua portuguesa, a BNCC apresenta duas habilidades associadas à inferência a serem desenvolvidas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. [...] (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 141-157).

Mesmo tendo sido apontada duas vezes entre as habilidades que devem ser trabalhadas em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, a geração de inferência é ainda mencionada em outros dois pontos distintos do documento. Entre aquelas previstas para o desenvolvimento no 8º (oitavo) ano, com a sigla “EF08LP13” (BRASIL, 2017, p.189) e entre aquelas previstas para o 9º (nono) ano, com a sigla “EF98LP11” (BRASIL, 2017, p. 191), ambas com a mesma descrição: “inferir efeitos de sentido

decorrentes do uso de recurso de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais” (BRASIL, 2017, p. 189 e 191).

A partir das diretrizes apresentadas pelos documentos da educação brasileira citados, entende-se que há um reconhecimento da importância do desenvolvimento da habilidade inferencial para a compreensão do discurso. Ao considerar isso, o Ministério da Educação - MEC, por meio do SAEB, ao aplicar a avaliação realizada pelos estudantes brasileiros do último ano do Ensino Fundamental, conhecida como “Prova Brasil”, abarca na verificação de aprendizagem em leitura aspectos relacionados à capacidade de inferir, apresentados explicitamente nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa como “[...] Inferir o sentido de uma palavra ou expressão [...] Inferir uma informação implícita em um texto [...]” (INEP, 2020c, p. 5) ou de forma implícita como “[...] Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados [...]” (INEP, 2020c, p. 5), uma vez que os efeitos de ironia e humor decorrem justamente por conta da elaboração prévia de uma inferência.

Percebe-se que tanto nas orientações oficiais aqui destacadas, como no exame que avalia a leitura dos estudantes, o entendimento de que essa atividade seminalmente cognitiva perpassa pela perspectiva interacionista entre leitor-texto, na qual o leitor deve apresentar uma postura ativa, uma vez que é necessária a articulação de diversos níveis de conhecimentos sobre a língua (morfológicos, sintáticos, semânticos, fonológicos, pragmáticos), além do acionamento do conhecimento prévio do mundo, muito importante para o desenvolvimento das habilidades inferenciais.

Assim como na documentação oficial há a orientação sobre a importância de viabilizar o desenvolvimento da capacidade inferencial dos estudantes, também existe o indicativo para que sejam trabalhados textos literários ao longo de toda a Educação Básica. Isso ocorre em função das potencialidades latentes desse tipo de texto, no que diz respeito a sua contribuição para a formação humana, conforme apresentar-se-á na seção seguinte.

2.7 A LITERATURA E SEU CARÁTER FORMATIVO

Coelho (2000) propõe ser importante refletir sobre a Educação e o Ensino por entender que novos princípios possam surgir e ser disseminados a todos, construindo, assim, uma nova sociedade, com novas concepções e configurações. A literatura pode ser uma aliada dessa construção, conforme o entendimento acerca de sua natureza e de seu papel. Segundo Coelho (2000) e Colomer (2003), desde os anos 70/80, diversas propostas de modificações educacionais na área de Língua e Literatura têm sido alvo de análises, debates e pesquisas, em especial, as polêmicas sobre a área da Literatura Infantojuvenil.

Para Coelho (2000), essas polêmicas podem soar aparentemente desnecessárias aos desavisados por não terem a percepção de que “a verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância” (COELHO, 2000, p.15). O nível aqui mencionado, na realidade, só pode ser alcançado por meio da palavra, ou, melhor dizendo, pela literatura. Essa afirmação, no entanto, está longe de ser um consenso, uma vez que o espaço ocupado pela literatura na vida das pessoas hoje é questionado em função do surgimento e desenvolvimento da informática. Existirá um lugar para a literatura? (COELHO, 2000).

A autora defende que sim. Para ela, a literatura

[...] tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens (COELHO, 2000, p. 15).

A partir do apontamento da autora, pode-se observar que a literatura, muito além do entretenimento, desempenha papel relevante para a formação dos leitores, conseqüentemente, para a transformação da sociedade. Todorov (2009), além de corroborar com essa perspectiva formativa da literatura, ressalta seu aspecto interacional, ao afirmar que em

[...] lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor

compreendê-las. [...] Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a Literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (TODOROV, 2009, p.23-24).

Candido (2004) entende a literatura como algo indispensável ao ser humano e frui-la “é um direito das pessoas de qualquer sociedade” (CANDIDO, 2004, p. 180). Ela nos conduz à reflexão, ao afloramento das emoções, ao desenvolvimento da fantasia e à ampliação da sensibilidade, já que:

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p.180).

O autor define que os bens compressíveis são aqueles cujas necessidades não estão entre as essenciais para a manutenção da vida, estão além do necessário, como barco, cosméticos e joias. Em oposição a estes, os bens incompressíveis são aqueles que são indispensáveis ao ser humano, como alimentação, moradia e roupas. São, portanto, fundamentais para a sobrevivência. Tão grande é a valoração atribuída por ele à literatura que a classifica como um bem incompressível dado o entendimento de que se configura como “uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita” (CANDIDO, 2004, p.176).

Outro aspecto a ser considerado em relação à literatura é a relação existente entre o universo literário popular e o universo literário infantil. Ao investigar-se a origem das histórias infantis foi constatado que originariamente destinavam-se ao público adulto e, com o passar do tempo, por meio de um processo ainda não esclarecido, transformaram-se em literatura para os pequenos. Diante desse dado histórico, pesquisas prosseguiram em suas investigações com a finalidade de descobrir o que existiu nessas obras para que ocorresse a mudança de público ao longo dos anos.

Dentre os aspectos que puderam ser levantados como iguais entre as obras voltadas para o público adulto e aquelas que foram assimiladas pelo público infantil, identificam-se a popularidade e a exemplaridade. Isso significa dizer que clássicos da literatura infantil, cujo público-alvo era inicialmente o adulto, tiveram origem popular, indicando, assim, que, ao longo dos anos, houve uma migração para o público infantil.

Paralelamente a essa migração, houve a incorporação de elementos com a finalidade de transmitir valores ou padrões a serem seguidos pelo novo perfil de leitor (COELHO, 2000).

As questões apresentadas suscitaram outras indagações no sentido de descobrir qual seria a familiaridade entre o popular e o infantil. A explicação para essa aproximação teve amparo na psicologia ao apresentar que a mentalidade popular e a infantil reconhecem

[...] uma *consciência primária* na apreensão do *eu* interior ou da realidade exterior (seja o *outro*, seja o mundo). Isto é, o *sentimento do eu* predomina sobre a *percepção do outro* (seres ou coisas do mundo exterior). Em consequência, as relações entre o *eu* e o *outro* são estabelecidas, basicamente, através da *sensibilidade*, dos *sentidos* e/ou das *emoções* (COELHO, 2000, p.41).

A contribuição da psicologia permite o entendimento de que no povo (homem rudimentar), assim como na criança, existe uma valoração em relação ao conhecimento da realidade adquirido por meio da sensibilidade, dos sentidos e/ou das emoções, fazendo um contraponto com o conhecimento adquirido mediante o racional ou a intelectualidade, como ocorrido com a mente adulta e culta. Como no popular e no infantil há o predomínio do pensamento mágico, eles possuem atração pelas mesmas vivências (COELHO, 2000).

Ao ampliar as análises dos registros a respeito da mente adulta/culta e da mente imatura/inculta e considerar os estudos de Spengler, a autora afirma que “tanto o homem rudimentar como a criança manifestam uma consciência a-histórica da realidade em que estão situados, pois não compreendem a vida senão no presente” (COELHO, 2000, p. 42-43). Em função dessas características da mente imatura/inculta e da forma como adquirir o conhecimento, torna-se acessível o entendimento de que a literatura vem sendo utilizada há séculos como instrumento de transmissão de valores.

Por outro lado, esses valores também possuem a capacidade de ser questionados, por meio do caráter argumentativo da literatura, posto que é considerada “de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (COMPAGNON, 2009, p.34), incitando o leitor à reflexão, despertando, assim, o lado crítico do ser

humano, ampliando seu conhecimento de mundo e despertando-o para novas perspectivas, bem como evidenciando seu caráter formativo.

Em complementação a sua natureza contestadora, Cândido (2004) discorre sobre o aspecto denunciador que traz consigo ao sinalizar que a literatura pode ser opositora da “educação”, uma vez que é considerada

[...] uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções: seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade (CÂNDIDO, 2004, p.178).

Assim, a literatura, a depender da obra, pode tirar o leitor da sua zona de conforto, deixando-o incomodado, na medida em que apresenta novas realidades capazes de desencadear uma verdadeira quebra de paradigmas na vida do leitor, aflorando emoções nunca sentidas.

A partir desse contexto, o texto literário, por sua própria natureza, possui inclinação natural e propícia ao trabalho de induzir os leitores para a formulação de inferências sobre as emoções das personagens das narrativas, colaborando para o ensino de leitura a partir de uma abordagem integrada de cognição e emoção, com vistas a contribuir para a formação integral do ser.

Após fundamentar teoricamente esta investigação, por meio de sete aspectos referentes ao objeto desta pesquisa, o próximo capítulo será dedicado às questões referentes à metodologia.

3 METODOLOGIA

3.1 A ORIGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa é fruto da reflexão sobre o contexto educacional da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo, situada no município de Biguaçu-SC, escola na qual a pesquisadora leciona, e realizada a partir do aporte teórico seguido da análise de propostas de ensino de ensino de leitura, com enfoque na geração de inferências em textos narrativos literários, resultando em critérios para a

elaboração para uma proposta de ensino de leitura que utilize a geração de inferências, integrando aspectos cognitivos e emocionais de forma integrada.

Os resultados apontados pelo Relatório Brasil PISA 2018 indicaram que os estudantes brasileiros apresentam problemas em relação a compreensão textual, sendo destacado, neste ponto, o baixo rendimento em relação à habilidade de inferir, uma vez que mais de 50% demonstraram, por meio da realização desse exame, não conseguirem realizar inferências básicas (INEP, 2020b).

Essa realidade também foi evidenciada pelos resultados obtidos pelo SAEB ao indicarem que 58,61% dos estudantes brasileiros terminam o Ensino Fundamental sem conseguirem inferir a ideia principal em textos de variados gêneros (INEP, 2020a).

Contribuindo para esses resultados nacionais, 55% dos alunos do 9º ano da EBM OLGA não apresentam as habilidades inferenciais apresentadas acima, permanecendo assim, entre os quatro níveis iniciais da escala de proficiência do SAEB 2019 formada de nove níveis.

A escolha por considerar os resultados do PISA 2018 e do SAEB 2019 como parâmetro foi realizada por permitir a comparação entre os resultados dos estudantes brasileiros em avaliações de leitura em nível internacional e nacional, de modo a evidenciar a necessidade de aprimoramento do ensino de leitura no Ensino Fundamental, mais especificamente no 9º ano da EBM OLGA, pelo fato de as duas avaliações serem aplicadas em estudantes do último ano do Ensino Fundamental.

A escola está situada no Bom Viver, bairro limítrofe entre as cidades de Biguaçu e de São José, ambas localizadas na região da Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina. Predominantemente, as famílias dos alunos são de baixo poder aquisitivo, com a ocorrência de famílias em situação de extrema vulnerabilidade social. Esse contexto socioeconômico no qual a escola está inserida deixa marcas aparentes de ordem física, emocional e comportamental nos alunos, de modo que, não considerar esses aspectos durante a condução do processo de ensino-aprendizagem é compreendido pela pesquisadora como o início do fracasso do trabalho docente.

Ao ponderar essas questões, apresenta-se como imprescindível o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser conduzido na perspectiva de uma educação mais humana e integral, visando ao desenvolvimento humano pleno, considerando os achados neurocientíficos, no que diz respeito à relação

inseparável entre cognição e emoção (DAMÁSIO, 2012 [1994]; COSENZA; GUERRA, 2011; FONSECA, 2011 [2007]) e considerando que [...] o sensível, o perceptual e o emocional são constitutivos do processo cognitivo da aprendizagem e, por isso, precisam ser trabalhados em conjunto para o desenvolvimento humano pleno (ANDERSEN, 2018b, p. 221).

Sendo assim, esta pesquisa adota o entendimento de que a indissociabilidade cognição-emoção também deve estar presente nas propostas didáticas de ensino de leitura de modo a propiciar o desenvolvimento humano pleno aos estudantes (ANDERSEN, 2018b). A partir dessa consideração, desdobra-se a intenção de pesquisar sobre o ensino de leitura utilizando uma abordagem integrada cognição-emoção.

3.2 A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS NA PESQUISA

O vírus SARS-CoV-2, conhecido como Novo Coronavírus, é o agente causador da doença mundialmente conhecida como Covid-19 cuja principal característica é provocar problemas no sistema respiratório. Em muitos casos, essas dificuldades pioram de tal forma que contribuem para o estabelecimento de um quadro de síndrome respiratória aguda grave que pode levar o doente a óbito.

Conforme dado veiculado pela Agência Brasil¹⁵, o primeiro caso oficial da doença surgiu em dezembro de 2019, em Wuhan, na China¹⁶. Pouco tempo após, em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso foi identificado no Brasil¹⁷ oficialmente. Como o Novo Coronavírus apresenta facilidade para circular, e consequentemente, para contaminar novas pessoas de forma muito rápida, a Covid-19 espalhou-se por todo mundo numa lacuna temporal curtíssima, tendo alcançado velozmente o “status quo” de pandemia.

¹⁵ Agência pública de notícias, vinculada ao governo federal brasileiro, é parte integrante do sistema público de comunicação.

¹⁶ Dado disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-06/primeiro-caso-de-covid-19-pode-ter-surgido-na-china-em-outubro-de-2019>.

¹⁷ Dado disponível sítio oficial do governo federal do Brasil: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em 24 de maio de 2022.

Pela questão da facilidade de contaminação desse vírus, associada ao seu alto grau de mortalidade, no Brasil, foram perdidas um total de 665.905¹⁸ vidas, conforme informado no Boletim epidemiológico emitido pelo Ministério da Saúde, divulgado na data de 24 de maio de 2022.

Na intenção de evitar a propagação da doença, houve a necessidade de estabelecer novas regras para interação entre as pessoas. No Brasil, assim como em todo o mundo, houve uma tentativa de diminuir a proliferação do vírus. Algumas das medidas implementadas, por exemplo, foram manter um distanciamento mínimo entre as pessoas, frequente higienização das mãos com água e sabão ou com álcool gel 70% e a obrigatoriedade de cobrir a boca e o nariz com uso de máscaras.

Em 2020, durante períodos mais críticos de agravamento do contágio, o temor em relação à possibilidade real de colapso do sistema de saúde fez com que algumas localidades brasileiras definissem pelo isolamento social, restringindo de forma mais severa a circulação de pessoas, inclusive com suspensão de serviços não essenciais.

A necessidade de alterar os padrões de interação também apresentou seus reflexos na educação em todo o país. Em Santa Catarina, inicialmente, houve a suspensão das aulas presenciais de toda a Educação Básica no período de 19 a 31 de março de 2020¹⁹.

Ao longo desse ano, sucederam-se novos decretos estaduais e/ou municipais, renovando a medida de interromper as aulas presenciais, fato que inviabilizou a implementação da pesquisa-ação que seria realizada com a turma do 9º ano da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo do ano de 2020.

Assim como alterações foram necessárias na Educação Básica, na graduação e na pós-graduação também ocorreram mudanças. No que diz respeito ao PROFLETRAS, seu conselho gestor emitiu a Resolução nº 003, datada de 02 de junho de 2020, na qual permite que as dissertações da 6ª turma desse programa fossem com caráter propositivo, assim como este que passou a apresentar a tipificação detalhada a seguir.

¹⁸ Dado informado no site: <https://covid.saude.gov.br/> . Acesso em 24 de maio de 2022.

¹⁹ Decreto Estadual nº 525, de 23 de março de 2020.

3.3 A TIPIFICAÇÃO

O eixo de abordagem apresentado direciona ao enquadramento da pesquisa como qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos propositivos, tendo como procedimento de coleta de dados a análise bibliográfica, complementada pela análise documental.

A abordagem definida para a análise dos dados desta pesquisa foi a qualitativa, uma vez que se entendeu como mais adequada tendo em vista a natureza dos dados e o objeto de pesquisa. Essa opção encontrou amparo por considerar que a “[...] pesquisa em educação, assim como a pesquisa em outras áreas das ciências humanas e sociais, é essencialmente *qualitativa* [...]” (TOZZONI-REIS, 2009, p. 10, destaque da autora).

Como, neste estudo, os dados de fontes bibliográficas e/ou documentais não foram analisados com a intenção de mensurá-los, mas sim com a intenção de entendê-los de modo a subsidiar a definição de parâmetros para a elaboração de uma proposta para o ensino de leitura, a abordagem utilizada foi qualitativa, conforme propõe Gil (2008, p.177) ao afirmar que na “[...] pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação [...]”.

Esta pesquisa é de natureza aplicada por possuir “interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p.27). Para Bortoni-Ricardo (2008, p.20), a pesquisa aplicada “[...] caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”, assim como ocorrido neste estudo, uma vez que o conhecimento adquirido por meio da análise dos dados foi aplicado na definição dos parâmetros para o ensino de leitura, que, posteriormente, servirá como parâmetro para os demais professores.

Em relação aos seus objetivos, enquadrou-se como propositiva porque pretendeu esclarecer conceitos e ideias (GIL, 2008) de uma proposta sobre como trabalhar a questão da indissociabilidade cognição-emoção na área de ensino de compreensão leitora. Dessa forma, esta pesquisa apresenta como um dos seus objetivos específicos a elaboração de uma proposta didática para o ensino de inferências, evidenciando, desta forma, seu caráter propositivo.

Após a apresentação dos enquadramentos metodológicos, seguem os apontamentos acerca da geração de dados.

3.4 A GERAÇÃO DE DADOS

Gil (2008) esclarece que:

podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental [...] (GIL, 2008, p.50).

Tendo em vista o exposto pelo autor, no que se refere ao delineamento da pesquisa de forma mais ampla, entende-se que a presente proposição pertence ao primeiro grupo apontado, tendo em vista que a coleta de dados ser bibliográfica e documental.

A utilização de mais de uma técnica para coleta de dados, é incentivada por Lakatos e Marconi (2003), ao afirmarem que nas

[...] investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todo os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.164).

Dada a especificidade desta pesquisa e as considerações de Gil (2008), acrescidas as de Lakatos e Marconi (2003), entendeu-se como melhor opção para esta pesquisa a geração de dados utilizando fontes documentais, como os documentos parametrizadores do ensino brasileiro, e bibliográficas, estas conforme apontado por Gil (2008, p. 50) "a partir de material já elaborado" como dissertações, artigos e livros publicados na área de interesse desta pesquisa.

Encerrados os apontamentos sobre a geração de dados nesta pesquisa, apresentar-se-ão, em sequência, os critérios definidos para a seleção do texto utilizado na proposta didática.

3.5 A SELEÇÃO DO TEXTO

A proposta didática resultante desta investigação foi elaborada utilizando o texto *A toca dos chapéus*, conto do escritor Gabriel Edgar Ramos, catarinense nascido na cidade de Blumenau, em 17 de dezembro de 1996. A obra em questão foi selecionada por atender os quatro critérios definidos pela pesquisadora: (i) ser uma narrativa literária; (ii) ser um conto contemporâneo; (iii) ser um texto que apresente intertextualidade; (iv) ser representante da literatura regional.

Ao entender que o ensino de leitura a partir da abordagem integrada cognição-emoção contribui para uma formação mais plena, uma vez que, além de desenvolver aspectos cognitivos, também coopera para o desenvolvimento socioemocional do aluno, torna-se fácil compreender como sendo necessária a seleção de um texto que favoreça a leitura de emoções. Fundamentando-se nisso, definiu-se a necessidade de que o texto fosse uma narrativa literária, tendo em vista que Andersen (2019a) e Miall (1989) já sinalizaram que a narrativa literária é o texto que melhor viabiliza esse tipo de leitura.

Entre aquelas previstas na BNCC que devem ser trabalhadas entre o 8º e o 9º do Ensino Fundamental, a habilidade EF89LP33 afirma que o aluno deve saber ler:

[...] de forma autônoma, e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes - romances, **contos contemporâneos** [...] dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências [...] (BRASIL, 2017, p.187, destaque nosso).

Como o gênero literário conto contemporâneo está indicado para ser trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental, ano referência desta proposta, estabeleceu-se então como critério para seleção do texto a necessidade de ser um conto contemporâneo, assim como a obra já mencionada, publicada em 2019.

A leitura na Base, ao constituir-se como um eixo para o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa, expõe como objeto de conhecimento a relação entre textos, sendo considerada como propícia a promoção do desenvolvimento da habilidade de analisar os

[...] efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade [...] entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc [...] (BRASIL, 2017, p.187).

Fundamentando-se nisso, julgou-se pertinente a escolha de um texto que apresentasse intertextualidade, ou seja, que dialogasse com outros textos. Como *A toca dos chapéus* apresenta alto grau de dialogismo com outras obras literárias, entendeu-se como muito propícia ao desenvolvimento da habilidade mencionada.

Por fim, definiu-se como último critério para seleção do texto a obrigatoriedade de a obra literária ser regional. Essa característica foi definida como forma de valorizar e divulgar a produção literária catarinense.

Após a apresentação dos critérios de seleção do texto utilizado para a elaboração da proposta didática, na próxima seção, serão realizadas considerações acerca da obra escolhida e seu percurso até a pesquisa.

3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA E SEU PERCURSO ATÉ A PESQUISA

Em 2014, na cidade de Blumenau-SC, a professora-pesquisadora conheceu a senhora Soraya Day Rüedger, tia do escritor Gabriel Edgar Ramos, autor do conto selecionado para a proposta que será apresentada no próximo capítulo deste estudo. A partir desse encontro, a professora, ao estreitar laços com a família de Ramos, conheceu o escritor, assim como sua obra seminal *Seraf e os Artefatos Místicos*, *Controlador de Mentes*, romance publicado em 2013, quando o autor tinha apenas 16 (dezesesseis) anos de idade.

Em novembro de 2020, houve a aprovação do projeto de qualificação deste estudo, apesar disso, os parâmetros que foram definidos à época para a escolha do texto, assim como a obra escolhida, receberam críticas da banca de qualificação. Em função disso, a pesquisadora decidiu acatar as orientações recebidas para reformular os critérios de definição da obra, de modo que, após muito refletir sobre essa questão de forma associada aos fundamentos teóricos nos quais este estudo se encontra embasado, foram definidos os critérios expostos e explicados na seção anterior.

Posteriormente, em dezembro daquele ano, a pesquisadora foi gentilmente presenteada pela Sra. Soraya com um exemplar de *A toca dos chapéus*, livro publicado em 2019, cujo título é proveniente do conto de abertura da obra, texto posteriormente escolhido a partir dos novos parâmetros definidos para a escolha da obra que seria utilizada na proposta didática, produto desta pesquisa.

Apesar de *A toca dos chapéus* ser uma obra inspirada em histórias infantis e juvenis que utiliza expressões típicas dos contos maravilhosos, também apresenta elementos usuais do cotidiano de qualquer pequena cidade campestre, conferindo assim, verossimilhança à obra, conforme pode ser observado no trecho inicial do texto.

“**Era uma vez** um vilarejo chamado Toca dos Chapéus, onde moravam quase todos os **personagens de contos de fadas** que, por sorte, ainda não tivessem sido movidos para o **asilo**. Os que se mantiveram por ali cultivavam vidas ordinárias, acordando com o cacarejar do galo e **trabalhando duro** até a hora de voltar para a cama. As **ruas de terra batida** [...] (RAMOS, 2019, p.17, destaque nosso).

Como as personagens desse texto são as próprias personagens dos contos de fadas, conforme indica o autor no início da narrativa, permite que o texto faça referências a várias outras histórias infantis e juvenis cujas personagens fazem parte de *A toca dos chapéus*. Isso confere a obra um elevado grau de intertextualidade, na medida em que as histórias das personagens desse conto estão interconectadas às histórias de outras personagens que ao mesmo tempo fazem parte da história principal do conto.

Ao longo dessa divertida e intrigante releitura de um conto (que tem como personagem principal uma menina simpática e corajosa) acontecem inúmeras reviravoltas que contribuem para a manutenção da atenção do leitor, cabendo especial atenção à forma peculiar e encantadora como o jovem escritor catarinense Gabriel Edgar Ramos confere fluidez à narrativa.

Ao considerar que o texto, que representa de forma formidável a literatura catarinense contemporânea, fora selecionado, entre outros aspectos já mencionados na seção anterior, como forma de valorizar e divulgar escritores regionais, como o caso

Após as considerações sobre a obra selecionada, na sequência, será apresentada e discutida a proposta didática, produto desta pesquisa, cuja elaboração se deu partir do texto *A toca dos chapéus*.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, será apresentada a proposta didática para o ensino de inferência leitora, na qual se pretende implementar uma abordagem integrada cognição-emoção. Essa proposta, por estar amparada na ideia de que o ser humano não separa as questões de ordem cognitiva das questões de ordem emocional (DAMÁSIO, 2012 [1994]; COSENZA; FONSECA, 2011 [2007]; GUERRA, 2011), parte do princípio de que durante o ensino de leitura com enfoque na geração de inferências, deve-se atentar para os aspectos de ordem emotivo-afetivas das personagens das narrativas, visto que as emoções influenciam na compreensão leitora (ANDERSEN, 2019a; 2019b, 2018a; DÁVALOS E LEÓN, 2017; VAN DIJK, 2012; MIAL, 1989).

Desse modo, o que se propõe é uma abordagem integrada desses aspectos de modo a favorecer a geração de inferências por parte do aluno-leitor, objetivando o estabelecimento da compreensão da narrativa, neste caso, o conto contemporâneo *A Toca dos Chapéus*²⁰, do escritor catarinense Gabriel Edgar Ramos, publicado em 2019 pela editora Recontagens, em livro de mesmo título.

Como o texto é longo para ser trabalhado em um único encontro, a proposta está estruturada para ser implementada em quatro encontros, sendo cada um composto por duas aulas de quarenta e cinco minutos, totalizando uma hora e trinta minutos por encontro. Em função do tamanho do texto, o conto foi fracionado em três partes, conforme sugerido por Oliveira e Ribeiro (2020) e detalhado no Apêndice A.

A proposição didática foi elaborada considerando três fases para o ensino da leitura: (i) pré-leitura; (ii) leitura; (iii) pós-leitura (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020; ANDERSEN, 2019b; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015a;

²⁰ Todos os desvios da norma-padrão existentes no texto de *A toca dos chapéus* foram preservados no apêndice, no anexo e no capítulo referente à apresentação/análise da proposta didática.

SOLE, 1998), cada qual será apresentada nas seções seguintes, sendo sistematizadas no Apêndice A.

Convém esclarecer que algumas adaptações foram consideradas necessárias, assim como fora apontado por Solé (1998), no que diz respeito à demanda de realizar certa adaptação em função das especificidades do texto e da abordagem aqui proposta. Tendo isso em mente, no caso, desta proposta, entendeu-se necessário organizar os encontros da seguinte forma: primeiro encontro - realização de atividade com utilização de estratégias de compreensão que considerem a fase pré-leitura; segundo encontro - leitura da primeira fração do conto e realização de atividade com utilização de estratégias de compreensão que considerem a fase leitura; terceiro encontro - leitura da segunda fração do conto e realização de atividade com utilização de estratégias de compreensão que considerem a fase leitura; quarto encontro - leitura da fração final do texto e realização de atividade com utilização de estratégias de pós-leitura²¹.

Nas seções seguintes, seguem os detalhamentos de cada fase.

4.1 PRÉ-LEITURA

Antes de ler o texto propriamente dito, alguns procedimentos podem viabilizar a compreensão do que ainda será lido (ANDERSEN, 2019b, 2018b; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; SOLÉ, 1998), como, por exemplo, informar aos alunos o objetivo da leitura (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; SOLÉ, 1998), sendo, neste caso, desenvolver a compreensão do texto.

Além de informar o objetivo, são sugeridos outros procedimentos para a fase da pré-leitura: (i) apresentar informações sobre o autor do texto; (ii) ler a mensagem aos leitores; (iii) analisar as ilustrações da capa e contracapa do livro. Essas são tarefas que visam motivar os alunos-leitores para a leitura, acionar o conhecimento prévio sobre o assunto (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020; SOLÉ, 1998), instigar a

²¹ Ao longo das atividades, foram realizadas interações direcionadas ao leitores-professores no sentido de sinalizar que eles podem desenvolver as questões além dos aspectos abordados.

curiosidade do leitor em relação ao texto e promover a identificação dos estudantes com o jovem autor, uma vez que este escreveu sua primeira obra literária ainda durante a fase da adolescência.

É sugerido que o (a) professor (a) informe o nome do autor e pergunte à classe se alguém já o conhece ou se já leu alguma de suas obras. Caso algum aluno já conheça Gabriel Edgar Ramos, o (a) professor (a) deve lhe pedir que compartilhe com os colegas as informações que sabe.

Feito isso, após apresentar algumas informações do autor constantes no próprio livro *A toca dos chapéus* (Anexo B), deve ser realizada uma orientação para que os alunos realizem a leitura da mensagem direcionada aos leitores (Anexo C).

ANEXO B – Informações sobre o autor

GABRIEL EDGAR RAMOS nasceu em 17 de dezembro de 1996 na cidade de Blumenau, Santa Catarina, no Brasil. Lia muito desde cedo, tanto que em 2013 colocou suas próprias histórias no papel ao lançar o primeiro livro da coleção Seraf e os Artefatos Místicos, “Controlador de Mentes”. Seguiram-se anos de palestras, participações em feiras literárias e novas publicações. Foi quando estava se preparando para terminar o curso superior em História, em 2017, que Gabriel teve a ideia de escrever sobre contos populares antigos. Naquele ano entregou seu TCC baseado no tema e um pouco mais tarde escreveu este livro.

Fonte: Ramos (2019, p. 126)

ANEXO C – Mensagem aos leitores

Este livro é uma obra de ficção, mas nem por isso deixa de ser um reflexo do nosso mundo escrito de trás para frente. As histórias que encontrará são tão verídicas quanto as que poderiam ter acontecido com alguém que você conhece, então lembre-se que boa parte do que lê aqui é um aviso: coisas ruins acontecem, não importa se você é um personagem de contos de fadas ou não. Como sabemos que não somos, basta aprender com os erros desses personagens tão caricatos. Boa leitura!

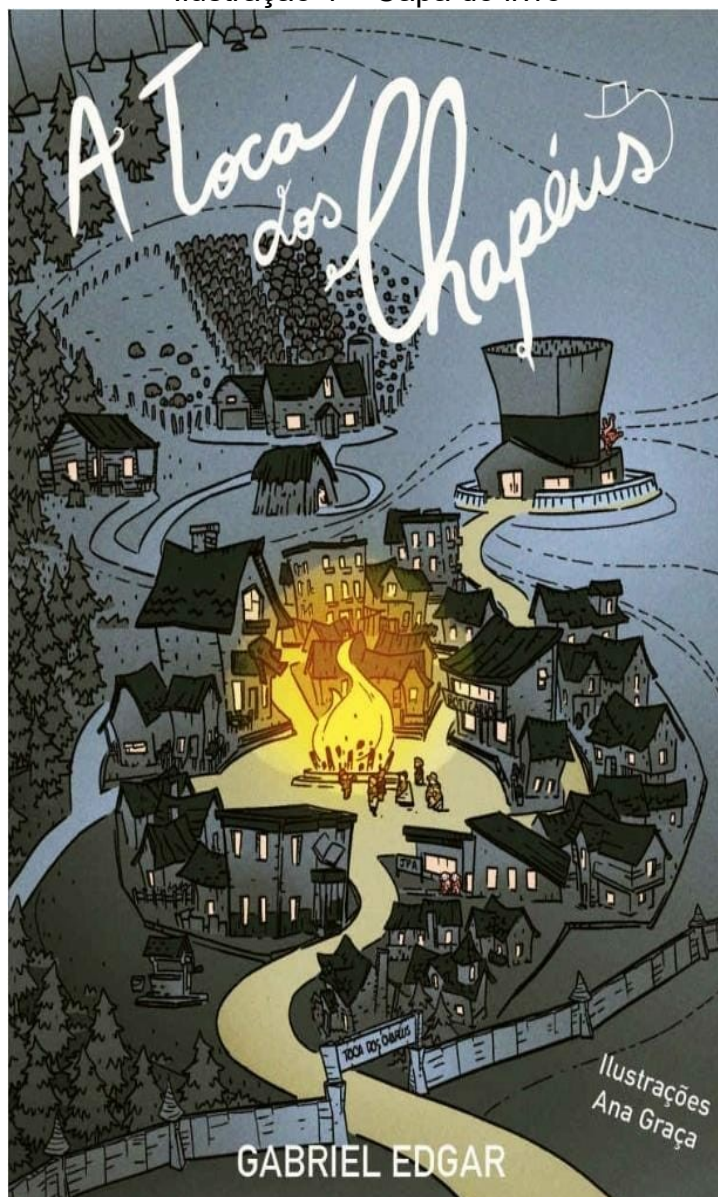
Fonte: Ramos (2019, p. 5)

Ainda nessa fase, sugere-se incitar os alunos a dedicar atenção ao título do texto, pois a articulação do título com os conhecimentos prévios do leitor e as informações recém recebidas por meio dos procedimentos sugeridos, como, por

exemplo, observar as ilustrações da capa (Ilustração 4) e contracapa (Ilustração 5) do livro, é o que vai subsidiar a geração das primeiras inferências preditivas, tendo em vista que esse tipo de inferência, conforme proposto por Aristizábal e Marquez (2010), permite ao leitor fazer conjecturas ou pressupostos em relação ao que virá, baseando-se na informação explícita ou implicitamente apresentada no texto de forma associada ao conhecimento prévio do leitor.

Como o conto escolhido possui o mesmo nome do livro no qual foi publicado, facilita a associação das ilustrações da capa com o título do texto e as demais informações já coletadas previamente. Todos esses aspectos relacionados entre si proporcionam o início do processo da construção do modelo mental que favorecerá o estabelecimento da compreensão (GERBER; TOMICH, 2008; VAN DIJK; KINTSCH, 1983) antes mesmo de iniciar a leitura do texto.

Ilustração 4 – Capa do livro



Fonte: Ramos (2019)

Ilustração 5 – Contracapa do livro



Fonte: Ramos (2019)

Após a realização desses procedimentos, os alunos responderão aos questionamentos ²²propostos, elaboradas de forma a incitar a geração de inferências, como exemplificado na ilustração 6 e detalhado no Apêndice A.

²²Ao longo de todos os encontros são propostos questionamentos de vários tipos. Cada tipo de questionamento faz parte de uma estratégia de compreensão aplicada.

Ilustração 6 – Exemplos de questionamentos do 1º Encontro (fase pré-leitura)

Questão 6 - O que você vê nas ilustrações da capa/contracapa?

Questão 7 - O que você acha que é a imagem em amarelo que aparece na capa do livro? R.: _____

Questão 8 - Na sua opinião, quais das opções abaixo definem a palavra **toca**? (marque quantas você quiser)

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ pequena habitação | ☐ abrigo de ladrões | ☐ nome de uma vila |
| ☐ esconderijo de ladrões | ☐ casa luxuosa | ☐ abrigo de animais |
| ☐ buraco em tronco de árvore | ☐ nome de uma aldeia | ☐ nome de uma grande cidade |

Questão 9 - No que diz respeito às imagens da capa e da contracapa do livro, marque (V) ou (F) para as sentenças abaixo.

- a) A capa e a contracapa do livro apresentam uma metrópole. ()
- b) A capa o apresenta um ambiente urbano e a contracapa, um ambiente rural. ()
- c) A imagem da capa apresenta uma vila ou aldeia. ()
- d) As duas imagens apresentam construções luxuosas e urbanas. ()
- e) As imagens apresentam um ambiente arborizado. ()

Questão 10 - Por que você acha que o conto **A toca dos chapéus** recebeu esse nome?

Questão 11 - Quais as personagens você acha que participarão dessa história? (marque quantos itens quiser)

- | | | |
|--|---|--------------------------------------|
| ☐ Chapeleiro maluco | ☐ personagens de filme de terror | ☐ animais |
| ☐ pessoas reais | ☐ Rainha de copas | ☐ damas |
| ☐ Branca de neve | ☐ seres mitológicos | ☐ Coringa |
| ☐ Percy Jackson | ☐ personagens de contos de fadas | ☐ Emília |
| ☐ Rei Arthur | ☐ trabalhadores rurais | ☐ Chaves |
| ☐ Homem-Aranha | ☐ Sherlock Holmes | ☐ Coraline |
| ☐ seres mágicos | ☐ Harry Potter | ☐ professores |
| ☐ Noiva cadáver | ☐ alunos | ☐ Lobisomen |
| ☐ Outros. Cite: _____ | | |

Questão 12 - Qual o nome do lugar apresentado na capa? _____

Apesar de terem sido apresentadas as atividades com ou sem a intenção da geração de inferências, ainda assim, cabe registrar, neste ponto, que nessa fase, as personagens não apareceram ainda, uma vez que a leitura do conto somente será realizada no próximo encontro, ficando assim, difícil o direcionamento para as questões que favoreçam à geração e inferências sobre as emoções das personagens.

Após a apresentação das estratégias/atividades propostas para o primeiro encontro de leitura, seguir-se-ão os procedimentos dos segundo e terceiro encontros, objetos de atenção da próxima seção, por terem sido entendidos como fase leitura.

4.2 LEITURA

As estratégias propostas para esta fase, como a escolha pela utilização da modalidade de leitura compartilhada (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020; VIANA *et al.*, 2017, SOLÉ, 1998); a opção pelo fracionamento do texto (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020), uma vez que o conto é muito longo; orientação para o destaque de palavras ou expressões que o leitor desconheça (VIANA *et al.*, 2017) são as primeiras estratégias de compreensão utilizadas nesta proposta durante a fase de leitura, algumas dessas são mencionadas nas orientações iniciais do segundo encontro, conforme ilustração 7.

Durante a fase da pré-leitura, os alunos foram estimulados, por meio das atividades propostas, a elaborar as primeiras inferências preditivas acerca da narrativa. Na fase da leitura, logo nos primeiros parágrafos do texto, iniciam-se as primeiras verificações dessas formulações iniciais, conforme exemplificado na ilustração seguinte.

Ilustração 7 – Orientações iniciais para 2º encontro

Algumas orientações iniciais:

- ❖ Será realizada uma leitura compartilhada. Ao encontrar palavras/expressões que você esteja com dificuldade de compreender, destaque-as.
- ❖ Foram inseridos ao longo do texto, algumas perguntas (em destaque) que deverão ser respondidas por você, de forma escrita no espaço reservado na própria atividade (será disponibilizado um tempo para isso);
- ❖ Alguns questionamentos deverão ser respondidos de forma oral, para essas perguntas, não haverá a necessidade de escrevê-las. O(a) professor(a) fará essa mediação no momento oportuno.
- ❖ Ao final da aula entregue esta atividade ao(à) Professor(a).

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 8 – Primeira verificação

A Toca dos Chapéus (1ª Parte)

Gabriel Edgar Ramos

“Era uma vez um vilarejo chamado Toca dos Chapéus, onde moravam quase todos os personagens de contos de fadas que, por sorte, ainda não tivessem sido movidos para o asilo. Os que se mantiveram por ali cultivavam vidas ordinárias, acordando com o cacarejar do galo e trabalhando duro até a hora de voltar para a cama.

As ruas de terra batida estavam sempre atoladas de gente, mesmo nos dias de chuva.

O que você imaginou sobre o local onde a história acontece, mostrou-se correto? () sim () não.

Fonte: A autora (2022)

Solé (1998), ao adotar a perspectiva interativa de leitura, assim como neste estudo, considera que as inferências são o centro do processamento dessa atividade, uma vez que são elas que viabilizam o estabelecimento da relação entre as palavras e o conhecimento de mundo do leitor. Isso posto, a autora afirma que a leitura é "um procedimento constante de emissão e verificação de hipóteses" (SOLÉ, 1998, p. 24).

Conforme já apresentado detalhadamente na fundamentação teórica desta investigação, ao mesmo tempo em que lê, ocorre a elaboração de um modelo mental (que necessita da habilidade inferencial do leitor para o seu estabelecimento), na medida em que se prossegue com a leitura do texto, surgem informações que confirmam ou não esse modelo inicial. Havendo necessidade são efetuados “ajustes” nesse modelo, caso contrário, não.

Sendo assim, a partir desse entendimento, são propostos vários questionamentos/procedimentos ao longo do segundo e terceiro encontro (destinados a fase da leitura) com a intenção de subsidiar a formulação (ou geração) de uma inferência, conforme exposto na ilustração a seguir.

Ilustração 9 - Exemplo de questionamento para geração de inferência

Meu padraсто ficava muito brabo e mamãe girava seus cabelos de 15 metros no ar como um chicote só de ouvir o nome do rapaz. **Quem você acha que é a mãe da narradora?** _____.

Fonte: A autora (2022)

Além de as estratégias mencionadas no início desta seção, outras sugeridas por Viana *et al* (2015) foram utilizadas nas duas atividades da fase leitura: (i) incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre o que virá na narrativa (ilustração 10); (ii) interromper a leitura em palavras determinadas e formular perguntas a serem respondidas de imediato pelos alunos de forma escrita ou oral (ilustração 11); (iii) interromper a leitura em momentos estratégicos para convidar os alunos a reagirem ao que leram (Ilustração 12).

Ilustração 10 - Exemplo de questionamento para formulação de previsões

Marque a opção que representa o que você acha que acontecerá nesta história (marque quantas opções desejar).

- () Sol fará as pazes com a menina, pois o amor sempre vence.**
- () o lobo matará a menina como vingança.**
- () o lobo ficará com fome e comerá a menina.**
- () o lobo perceberá que a menina não é a avó, por isso ele a deixará partir**
- () a menina matará o lobo.**
- () a menina chamará um lenhador para auxiliá-la.**

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 11 – Exemplo de questionamento a ser respondido de imediato

(...) após muitas semanas de silêncio noturno voltei a ouvir o som, uma música ambiente. **Se você estivesse nessa situação, o que você sentiria ao ouvir novamente esse som? Resposta oral - mediação realizada pelo (a) professor (a).**

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 12 – Exemplo de questionamento para promoção de reação do aluno leitor

Qualquer acontecimento poderia acabar na boca dele e então numa noite de contos, por isso todo cuidado era pouco. Infelizmente para uns e felizmente para outros. Joseph sempre sabia de tudo que acontecia em sua vila, o que fazia com que todos ficassem até a última palavra para ouvir as fofocas sobre os vizinhos transformadas em historinhas fantásticas. **Se você participasse desse evento, ficaria até o final? () sim () não. Por quê? _____**
Como você acha que se sentiria se algo que aconteceu contigo, fosse contado como uma história ao redor dessa fogueira? _____

Fonte: A autora (2022)

Ao situar que as “Inferências sobre reações emocionais de personagens” (ARISTIZÁBAL & MARQUEZ, 2010, p. 28) são aquelas que se “relacionam a questões de ordem emotivo-afetiva das personagens” (ANDERSEN, 2018a, p. 235), e, ao

mesmo tempo, compreender que esse tipo de inferência tem relação com o afeto, aqui considerado como “experiência subjetiva de emoções e sentimentos” (MIALL, 1989, p. 60), torna mais fácil a percepção de que esse tipo de inferência (ou seja, relacionada ao afeto) é um elemento contributivo para o estabelecimento da compreensão da narrativa (ANDERSEN, 2019a, 2019b, 2018a, 2018b; DÁVALOS, LEÓN, 2017; (ARISTIZÁBAL & MARQUEZ, 2010; MIALL, 1989; LEHNERT; VINE, 1987), assim como qualquer inferência contribui para a compreensão de qualquer tipo/gênero de texto, uma vez que desempenham importante papel por ocasião da elaboração do modelo mental.

Assim sendo, destaca-se que as atividades que fazem parte dos dois encontros, destinado aos trabalhos da fase leitura, são aquelas que mais evidenciam a abordagem cognição-emoção aplicada ao ensino de inferência leitora, tendo em vista a própria relação entre a abordagem, a inferência e a fase da proposta.

Tendo em vista que a proposta é voltada para o ensino de inferência leitora, os questionamentos/procedimentos estão estruturados de modo a priorizar o estabelecimento da compreensão por meio da geração de inferências, conforme pode-se observar na ilustração seguinte.

Ilustração 13 – Exemplo de questionamento que visa promover a compreensão leitora por meio da geração de inferência não relacionada a questões emotivo-afetivas das personagens

Meu padrasto ficava muito brabo e mamãe girava seus cabelos de 15 metros no ar como um chicote só de ouvir o nome do rapaz. **Você teria algum palpite para o nome da mãe da narradora? () sim () não. Em caso positivo, quem seria?**

Fonte: A autora (2022)

Em função da abordagem proposta, muitos são os questionamentos/procedimentos que visam contribuir para o estabelecimento da compreensão da narrativa por meio da geração de inferências relacionadas a questões emotivo-afetivas das personagens (ou inferências sobre as emoções das personagens), conforme os exemplos apresentados nas Ilustrações 14 e 15.

Ilustração 14 – Primeiro exemplo de questionamento que visa promover a compreensão leitora por meio da geração de inferência relacionada a questões emotivo-afetivas das personagens

Novamente planejei um encontro secreto e chamei Sol, o garoto misterioso, quando nos cruzamos na biblioteca. Ele foi cordial outra vez, e mais uma vez mamãe descobriu (maldita língua corrida!). **Para você, qual o motivo de a narradora desejar encontrar com o sol, mesmo sendo punida por isso posteriormente?**

Fonte: A autora (2022)

Em toda a fase de leitura, são propostas um total de quarenta questionamentos/procedimentos/atividades. Desse montante, vinte um (aproximadamente metade) apresentam relação a questões emotivo-afetivas das personagens, acreditando-se, desta forma, ser suficiente para uma abordagem que pretende integrar cognição-emoção.

Ilustração 15 – Segundo exemplo de questionamento que visa promover a compreensão leitora por meio da geração de inferência relacionada a questões emotivo-afetivas das personagens

Sol estava em pé, seu acordeão caído ao chão. De longe achei que ele estivesse tremendo com frio e cogitei avançar e ver o que se passava, mas um gemido agudo que veio dele me fez hesitar. O garoto arqueou as costas, ganiu como um cachorro ferido e prostrou-se no chão.

Suas mãos escorregaram na terra mole, os pés afundaram com força e sua camisa fez um raaaasg que me pareceu dez vezes mais alto do que realmente foi. Suas mãos escorregaram na terra mole, os pés afundaram com força e sua camisa fez um raaaasg que me pareceu dez vezes mais alto do que realmente foi. **Por que você acha que a narradora fez essa afirmação em relação ao volume do barulho da camisa rasgando?** _____

Suas costas projetaram-se para fora da abertura e pelos surgiram e espalharam-se por todo seu corpo. Eram fortes e grossos, emaranhados a meia luz da lua. A transformação era medonha. Não sentia minhas pernas, meu corpo ficava gelado e a sombra do garoto lobisomen só crescia e crescia até triplicar de tamanho. **Por que você acha que ela não sentia mais as pernas e o corpo estava gelado? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a)** Em um piscar de olhos não havia mais nada. Corri aterrorizada até a casa do Boticário contar todo horror ao seu filho.

Fonte: A autora (2022)

4.3 PÓS-LEITURA

No início do quarto encontro é lida a última e menor parte do conto. Após realizada essa leitura, iniciam-se as atividades propostas aos alunos, levando-se em consideração a fase da pós-leitura. Entre as estratégias utilizadas nessa fase, estão: verificação do impacto que o texto produziu no leitor (ilustração 16); realização de questionamento que promova a distinção entre fantasia e realidade/potencial para tornar-se realidade (ilustração 17); realização de questionamentos que promovam o confronto entre a previsão inicial com os fatos que realmente aconteceram na narrativa (ilustração 18); apresentação de atividade que permita o aluno-leitor descrever as personagens identificando aspectos explícitos e implícitos das personagens (ilustrações 19 e 20); promoção de debate (ilustração 21); orientação para a elaboração de um resumo (ilustração 22); atividade que promova a releitura do texto (ilustração 23) (VIANA ET AL, 2017).

Ilustração 16 – Exemplos de questionamentos para verificar o impacto da narrativa no aluno-leitor

Questão 1 - Você gostou do texto lido? () sim () não. Por quê?

Questão 15 - Após a leitura de *A toca dos chapéus*, você teria interesse em ler os outros contos do mesmo livro? () sim () não.

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 17 – Exemplo de questionamento que promove a distinção entre fantasia e realidade/potencial para tornar-se realidade

Questão 8 - Você acha que o texto pode ter apresentado alguma situação que poderia ocorrer com você? Em caso positivo, cite-a e explique por que você acha isso.

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 18 – Exemplo de questionamento que promova o confronto entre a previsão inicial e o que ocorreu realmente na narrativa

Questão 12 - Algo do que você previu para o final da narrativa aconteceu? O quê?

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 19 – Primeiro exemplo de questionamento que permita ao leitor caracterizar as personagens, apresentando aspectos explícitos e implícitos

Questão 9 - A partir da leitura de *A toca dos chapéus*, indique abaixo as opções que apresentem características da Chapeuzinho Vermelho (marque todas as opções que achar conveniente).

- () idosa () respeitada na Toca () fugiu da Toca
 () corajosa () moradora da floresta () não se preocupa com sua avó
 () valente () jovem () preocupa-se com sua mãe () admirada por Joseph
 () é avó () não se preocupa com a sua mãe () apaixonou-se por Sol
 () moradora da Toca () desobedeceu a mãe () casou-se com o filho do boticário
 () sentiu medo do lobo () não gosta de frequentar a Toca () gosta de frequentar a Toca
 () matou o lobo () casou-se com o príncipe () parecida com sua avó () era neta do Corcunda (filho) () não gosta do padrasto

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 20 – Segundo exemplo de questionamento que permita ao leitor caracterizar as personagens, apresentando aspectos explícitos e implícitos

Questão 11 - A partir da leitura de *A toca dos chapéus*, como você descreveria a personagem Sol? Aponte características físicas, emocionais/comportamentais.

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 21 – Promoção de debate

Questão 7 - Anteriormente, fora perguntado se você achava que os fatos que seriam narrados na história poderiam ser situações ocorridas no mundo real. O que você respondeu naquela oportunidade? () sim () não. E agora, você acha que as situações ocorridas em *A toca dos chapéus* podem ocorrer no mundo real? () sim () não. Por quê? Compartilhe com os colegas a sua opinião sobre isso. **Resposta oral.**
O(a) professor(a) conduzirá um debate sobre essa questão.

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 22 – Orientação para a elaboração de um resumo da história

Tarefa a ser realizada em casa e entregue na próxima aula.

Escreva um resumo do conto *A toca dos chapéus*, utilizando entre 10 (dez) e 15 (quinze) linhas.

Fonte: A autora (2022)

Ilustração 23 – Procedimento destinado a promover a releitura do texto

Questão 14 - Relacione as duas colunas de modo que fatos/situações estejam na sequência do enredo.

Nr.	Acontecimentos da narrativa
1	() Mão da Chapeuzinho fica doente.
2	() Rapunzel pune sua filha por desobediência.
3	() Sol vê Chapeuzinho Vermelho na floresta.
4	() A Vovozinha distancia-se de Sol.
5	() Chapeuzinho Vermelho mata Sol.
6	() A vovozinha foge de <i>A Toca dos chapéus</i> .
7	() Chapeuzinho foge para a casa da avó.
8	() Sol apresenta comportamento obsessivo.
9	() Vovozinha apanha por encontrar-se com Sol.
10	() Sol confundi Chapeuzinho com a Vovozinha.
11	() A Vovozinha interessa-se por Sol.
12	() Sol mata a Vovozinha.
13	() Corcunda filho morre tentando defender a Vovozinha.
14	() Encontros às escondidas entre Sol e a Vovozinha.
15	() A avó da Chapeuzinho estabeleceu-se na floresta.
16	() Sol persegue Chapeuzinho pela floresta.
17	() Mãe de Chapeuzinho a pede que vá à casa da vovozinha.

Fonte: A autora (2022)

Todos os questionamentos/procedimentos da fase pós-leitura apresentam a finalidade de verificar se os alunos-leitores alcançaram a compreensão da narrativa, objetivo definido no primeiro encontro. Para isso, além do resumo, foram propostas quinze atividades, das quais, quatro abarcam a questão dos aspectos de ordem emotivo-afetivas das personagens e duas estão direcionadas para verificar o impacto do texto no leitor.

Apesar de essa quantidade aparentemente reduzida relacionada às emoções das personagens, entende-se que, a prioridade para as atividades da fase pós-leitura seja “[...] estabelecer o que foi entendido do texto [...]” (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020, p.389) e comparar as previsões da pré-leitura com o ocorrido na narrativa. No que diz

respeito às questões relacionadas à geração de Inferências sobre as emoções das personagens (ARISTIZÁBAL; MARQUEZ, 2010), ao longo da leitura, foram amplamente exploradas e, por isso, aqui consideradas como fundamentais para que o aluno-leitor tenha condições de atestar que atingiu o entendimento global da narrativa.

Após esta apresentação/análise da proposta didática produto desta investigação, realizar-se-ão as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é fruto da inquietação da professora em relação ao desempenho em leitura dos alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental, da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo. Aliadas aos problemas de compreensão textual, descortinam-se outras questões de ordem socioeconômicas que interferem no desenvolvimento desses jovens em diversas áreas que compõem o ser.

Em função do contexto apresentado, a busca por formações que contribuíssem para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas tornou-se uma constante, tendo em vista a necessidade identificada. Como resultado dessa busca, a então professora ingressa no PROFLETRAS, ministrado pela UFSC, na turma 2019/1, fato que viabilizou a descoberta de várias possibilidades para o aprimoramento da prática pedagógica da professora-pesquisadora.

A pesquisa foi estruturada a partir da seguinte questão: como elaborar uma proposta para o ensino de inferências a partir de uma abordagem integrada entre cognição e emoção para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental?

Sob a zelosa orientação da Prof.^a Dr.^a Elenice Maria Larroza Andersen, foi estabelecido como objetivo geral de investigar parâmetros para a elaboração de uma proposta para o ensino da inferência leitora, a partir de uma abordagem integrada entre cognição e emoção, para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Como forma de viabilizar o alcance do objetivo geral, delinearam-se os dois objetivos específicos a seguir: (i) elaborar uma proposta didática para o ensino de inferência leitora, a partir de uma abordagem integrada entre cognição e emoção; (ii) apresentar e discutir essa proposta didática com base nos fundamentos teóricos.

Com a finalidade de atingir os objetivos arrolados, a fundamentação teórica foi estruturada em seis aspectos do objeto da pesquisa: (i) leitura e cognição social; (ii) modelos de compreensão leitora; (iii) o processamento da leitura; (iv) as estratégias de leitura; (v) o papel das inferências na compreensão; (vi) orientações oficiais sobre as inferências; (vii) a literatura e o seu caráter formativo.

Para os apontamentos sobre leitura e cognição social buscou-se amparo em estudiosos da psicologia cognitiva como Eysenback e Keane (2017 [2015]) e Bartlett (1932) na tentativa de explicar tanto a questão da similaridade entre o processamento ocorrido na mente e aquele ocorrido nos computadores, quanto a contribuição da Teoria dos Esquemas para o campo da linguística, conforme Van Dijk e Kintsch (1983), que incorporaram o conceito dessa teoria ao modelo de compreensão textual propostos por esses linguistas (EYSENBACK; KEANE, 2017[2015]).

No que diz respeito ao segundo aspecto, que se detém a esclarecimentos quanto a origem e a evolução dos modelos de compreensão, assim como na sua relevância para leitura entendida a partir de uma perspectiva sociocognitiva, procurou-se sustentação teórica em Van Dijk e Kintsch (1983) e Van Dijk (1992 [1989]) inicialmente, sendo complementados por observações de Koch (2015 [2002]).

Em relação às questões referentes ao processamento da leitura, foram realizados esclarecimentos sobre os diferentes entendimentos acerca de como ele ocorre, situando o presente estudo entre aqueles que adotam o modelo de processamento interativo como referência, por entender que as inferências são o centro desse processo, sendo geradas levando em consideração texto, contexto e os conhecimentos prévios sobre a leitura e sobre o mundo (COSSON 2018; KLEIMAN, 2016 [1992]; LEFFA, 1999; SOLÉ, 1998)

As estratégias de leitura são objeto de atenção do quarto aspecto do objeto de pesquisa. Conforme apontado pelo psicolinguista Goodman (1987, p. 21), “Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto”. As estratégias cognitivas, ou seja, aquelas que ocorrem de forma automática e inconsciente, são tão importantes para a leitura quanto às estratégias metacognitivas, operações mentais que ocorrem quando o leitor tem objetivos definidos para a leitura. Entre as estratégias metacognitivas apontadas por Goodman (1987) encontra-se a

inferência, definida pelo autor como sendo a capacidade de completar a informação que não está sendo fornecida pelo texto.

A escolha por implementar a abordagem proposta nesta pesquisa, a partir do aspecto cognitivo da inferência foi realizada com base na necessidade de aprimoramento das habilidades inferenciais dos alunos da EBM OLGA, conforme evidenciado pelo resultado da prova do SAEB, mencionado na introdução deste estudo.

A quinta seção do capítulo da fundamentação teórica foi destinada a enfatizar a relevância das inferências para a compreensão textual, no entanto, também foi exposto que a importância dessa operação mental não se restringe à compreensão do discurso, uma vez que se configura como essencial para a compreensão da vida (ANDERSEN, 2018b; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017 [2015]), LEÓN et al., 2015).

Desde cedo a criança demonstra ter a capacidade de gerar inferências, com o passar dos anos essa capacidade evolui, permitindo que sejam estabelecidas conexões mais complexas, ampliando a variedade de relações semânticas estabelecidas durante a leitura (KENDEOU *et al.*, 2014).

Em função do objetivo de desenvolver um trabalho, a partir da proposição de abordagem integrada cognição-emoção para o ensino de leitura, adotou-se a tipologia proposta por Aristizábal e Marquez (2010), uma vez que as autoras apresentam as “Inferências sobre reações emocionais de personagens” (ARISTIZÁBAL; MARQUEZ, 2010 p. 28).

Esse tipo de inferência foi considerado como o reconhecimento de que “o afeto, entendido como experiência subjetiva de emoções e sentimentos” (MIALL, 1989, p. 60), é um elemento de compreensão da narrativa (ANDERSEN, 2019a, 2019b, 2018a, 2018b; DÁVALOS, LEÓN, 2017; MIALL, 1989; LEHNERT; VINE, 1987).

O entendimento sobre a relação existente entre os termos afeto, emoção e sentimento, assim como outros termos derivados desses vocábulos, foram empregados ao longo da dissertação, respeitando a terminologia utilizada por cada autor referenciado. Apesar disso, não se pode abandonar o entendimento que, no âmbito desta pesquisa, optou-se por adotar o entendimento que o afeto é a “experiência subjetiva de emoções e sentimentos” (MIALL, 1989, p. 60).

O sexto aspecto da fundamentação teórica, foi destinado a considerar que o trabalho realizado nas salas de aulas brasileiras, além de serem reflexo das teorias acadêmicas, também devem estar amparados pelos documentos norteadores. Desse modo, ele foi destinado a investigar a existência ou não de orientações oficiais sobre a necessidade de desenvolver as habilidades inferenciais dos estudantes, assim como se a capacidade inferencial está relacionada entre aquelas que são verificadas por meio de aplicação da prova do SAEB.

Foi constatado que, tanto o PCN, quanto à BNCC orientam em relação à necessidade de desenvolver trabalhos direcionados ao desenvolvimento da habilidade inferencial durante as aulas de leitura, assim como, entre os descritores da Matriz de referência de Língua Portuguesa da “Prova Brasil”, aplicada pelo SAEB, preveem a verificação da capacidade inferencial dos alunos.

O último aspecto do objeto abordado na fundamentação teórica foi a questão da literatura e o seu caráter formativo. A existência desse item justificou-se na medida em que a BNCC apresenta o entendimento que o texto literário propicia o reconhecimento de emoções, por isso deve ser aproveitado durante as aulas de leitura (BRASIL, 2017).

Ao conduzir o leitor à reflexão, ao reconhecimento das emoções e ao afloramento das suas próprias, ao desenvolvimento da fantasia e a ampliação da sensibilidade, a literatura é considerada como a alternativa perfeita para o desenvolvimento da abordagem proposta nesta pesquisa, na medida em que apresenta forte potencial para auxiliar no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Todas essas questões associadas indicam que o texto literário se revela com grande potencial para transformar a sociedade, atestando assim, seu caráter formativo.

No capítulo destinado à metodologia, foram apresentados os seguintes tópicos: (i) a origem da pesquisa; (ii) a pandemia de Covid-19 e seus reflexos na educação; (iii) a tipificação; (iv) a geração de dados; (v) a seleção do texto; (vii) considerações sobre a obra e seu percurso até a pesquisa.

Após a metodologia, o quarto capítulo foi destinado a apresentar e discutir a proposta didática para o ensino de leitura com procedimentos e perguntas elaborados de modo a promover a integração entre cognição-emoção na área do ensino de inferências em narrativas literárias.

Todas as atividades que compõem a proposta didática²³ são fruto da reflexão sobre os estudos realizados ao longo do período do mestrado e referenciados neste estudo. Sendo assim, optou-se por dividi-la em três fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura) com implementação prevista para quatro encontros elaborados, considerando as especificidades de cada fase e atentando para o objetivo de promover a compreensão global do texto, a partir da aplicação da abordagem aqui defendida para o ensino de leitura.

Na atividade do encontro inicial da proposta (fase pré-leitura), foram utilizados vários tipos de questionamentos com a intenção de incitar a curiosidade sobre o texto, promover a identificação com o autor, ativar o conhecimento prévio, motivar para a leitura, além de fomentar a elaboração das primeiras inferências sobre o que ainda será lido, tendo em vista que a geração de inferência é priorizada por ser o recorte da pesquisa.

O segundo e o terceiro encontro (fase leitura) apresentam vários questionamentos elaborados com o intuito de confrontar as inferências realizadas na fase da pré-leitura com desenrolar da narrativa, assim como questionamentos de tipo variado com a intenção de o leitor gerar novas inferências.

Nessa fase, os estímulos à geração e à verificação dessas hipóteses foram o principal objetivo desses encontros, cabendo pontuar que também houve questões relacionadas aos aspectos emocionais das personagens, uma vez que o foi realizada a leitura da maior parte do texto. Dentre essas questões, três apresentam a finalidade de proporcionar ao estudante o desenvolvimento da empatia, na medida em que instiga o aluno a se colocar no lugar de alguma personagem para respondê-las. Ainda nessa fase, outros dois questionamentos estimulam o aluno a pensar sobre a questão do preconceito em relação à aparência.

Após o término da leitura do conto, no último encontro da proposta, é o momento no qual ocorrem várias verificações de inferências geradas na fase leitura, assim como também são propostas questões que levam o aluno a realizar a releitura do texto e a definir características físicas, emocionais e comportamentais das

²³ As atividades de cada encontro apresentam orientações de modo a facilitar a implementação da proposta didática.

personagens. Todos esses questionamentos colaboram para a verificação da compreensão global do texto, principal objetivo da leitura.

A geração de inferências, com especial atenção àquelas relacionadas aos aspectos emocionais das personagens, foi estimulada, por meio das questões sugeridas ao longo de toda a proposição didática. Entende-se que essa sistemática de ensino de leitura inferencial, aqui apresentada como abordagem integrada cognição-emoção aplicada ao ensino de leitura inferencial, favoreceu fortemente à compreensão global da narrativa, cumprindo assim, o objetivo primordial dessa abordagem.

Dito isto, esta pesquisa, de caráter propositivo, pretende contribuir e incentivar novas pesquisas, empíricas ou não, uma vez que, certamente, não esgota esse assunto. Cabe salientar que essa abordagem pode ser recortada por meio de diversas outras possibilidades que podem ser objeto de estudo em futuras pesquisas interessadas na mesma abordagem para o ensino de leitura.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe.; CONDEMARIN, Mabel. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. A leitura de emoções no livro infantil ilustrado: palavras e imagens. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 16-27, ago/dez, 2019a.
- ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. Aspectos emocionais da leitura. *In*: SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros et al. **Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa**: experiências no Profletras. São Paulo: Fonte editorial, 2019b.
- ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. Uma proposta para o ensino da compreensão leitora em uma concepção de educação cognitiva. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 219-232, 1º quadrimestre de 2018a.
- ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. Inferência emocional, compreensão leitora e ensino. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 231-245, maio/ago, 2018b.
- ARISTIZÁBAL, Claudia Patricia Duque; MARQUÉZ, Ángela Victória Vera. Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. An approach to the inferential comprehension of narrative texts in preschool children. **Revista Colombiana de Psicología**, Bogotá, v. 19, n. 1, p. 21-35, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/25904222>. Acesso em: 18 out. 2020.
- BARREYRO, Juan Pablo et al. Generación de inferencias emocionales durante la lectura de textos narrativos. **Anuario de investigaciones**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 15, p. 19-24, jan. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139944033.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.
- BARTLLET, Frederic Charles. **Remembering**: a study in experimental and social psychology. New York: Cambridge University Press, 1932.
- BIGUAÇU, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. Currículo da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu. Biguaçu, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sits.pdf. Acesso em: 10 jan 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, nº 6, 2001, Belo Horizonte. Anais. S.l.: 2002. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, nº 7, 1996. Anais. Belo Horizonte: DDC/UFGM, nov. 1996, p. 449-456. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. **Fundamentos da Leitura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras (UFGM), 2012.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, p. 27 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em 10 abr. 2021.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFGM, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DÁVALOS, Maria Teresa; LEÓN, José Antonio. Inferencias emocionales en los procesos de comprensión del discurso. In: ZAPATA, Sílvia Miramontes; RODICIO, Héctor García. **Comprensión y aprendizaje a través del discurso**. Madri: LEED, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316632342_Capitulo_4_Inferencias_emocionales_en_los_procesos_de_comprension_del_discurso. Acesso em: 21 out. 2020.

DELL'ISOLLA, Regina Lucia Péret. **O sentido das palavras na interação leitor-texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFGM, 2005.

DELL'ISOLLA, Regina Lucia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. 1988. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

EYSENBACK, Michael Willian; KEANE, Mark. **Manual de psicologia cognitiva**. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão leitora de professoras dos anos iniciais: um estudo de caso**. Maceió: EDUFAL, 2011.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v.5, n.2, dez, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/541/462>

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FULGÊNCIO, Lúcia.; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Compreensão autorregulada da leitura: como promovê-la em estudantes da Educação Básica? In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura – Um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 26, p. 9-44, dez, 1991.

GOODMAN, Kenneth. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOODMAN, Kenneth. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading specialist**, S.I, v. 6, p. 126-135, 1967. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388076709556976>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GRAESSER, Arthur; CLARK, Leslie. The generation of knowledge - based inferences during narrative comprehension. **Inferences in text processing**, Holanda do Norte, v. 29, p. 53-92, 1985. Disponível em: <https://booksc.org/book/63688041/42d06b>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de Desempenho da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo no SAEB 2019**. Brasília, DF: INEP/ Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Brasil no PISA**. Brasília, DF: INEP/ Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 08 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP/ Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 12 jul. 2021.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KENDEOU, Panayiota *et al.* A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. **Learning Disabilities Research and Practice**, S.I., v. 29, n. 1, p. 10-16, fev. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/260411126>. Acesso em: 18 out. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. São Paulo: Pontes, 2016a.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016b.

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

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, Colorado, v. 95, n. 2, 163-182, 1988. Disponível em: <https://booksc.org/book/37902279/e840da>. Acesso em: 17 out. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 15. Ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A inter-ação pela linguagem**. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

KOCH, Ingedore Villaça. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 35-42, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *In: D.E.L.T.A.*, Campinas, v. 9, n. 3 especial, p. 399-416, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LARROZA, Elenice Maria Jacques. **Leitura: emoção, prazer**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS, 2001.

LEFFA, Vilson Jose. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In: LEFFA, Vilson Jose; PEREIRA, Aracy Ernest. E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996a.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da Compreensão na Leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 20 out. 2020

LEÓN, José *et al.* Efectos de la valencia y la dirección causal en el procesamiento de inferências emocionales durante la lectura: evidencia mediante una tarea de decisión léxica. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 31, n. 2, p. 677-686, maio 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/167/16738685032.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

LEON, José. As inferências na compreensão e interpretação do discurso: uma análise para o seu estudo e investigação. **Signs Magazine**, Valparaíso, v. 34, n. 49-50, pág. 113-125, 2001. Disponível em:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342001004900008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2020

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSSANI, Brendon da Cunha. **Desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de inferência no ano final do ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, n. 5, p. 1-14, jun. 1985.

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

MARMOLEJO-RAMOS, F.; HEREDIA, A. Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, Distrito Federal (México), n. 8, p. 94-138, jul-dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80280207.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MIALL, David. Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives. **Cognition and Emotion**, S.l, v. 1, n. 3, p. 55-78, 1989. Disponível em: <https://booksc.org/book/50111359/f3726c>. Acesso em: 17 out. 2020.

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

OAKHILL, Jane; YUILL, Nicola. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. *In*: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. CORNOLDI, Cesare.; OAKHILL, Jane. (Ed.). **Reading difficulties: Processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

OLIVEIRA, Iara; RIBEIRO, Éllen Lisbôa Moreira. “Eles leem, mas não entendem! E agora?": leitura e formação de leitores competentes na rede de ensino de Biguaçu, SC. *In*: MAGALHAES, Nadja Simão et al. (Org.). **Práticas formativas realizadas na rede municipal de educação de Biguaçu (SC): ações pedagógicas nos espaços educativos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de; SILVEIRA, Inez Matoso. O Processo de leitura e compreensão de texto. *In*: SILVEIRA, Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. (Org.). **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: Edufal, 2015a.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de; SILVEIRA, Inez Matoso. O Processo inferencial na compreensão leitora. *In*: SILVEIRA, Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. (Org.). **Leitura**: abordagem cognitiva. Maceió: Edufal, 2015b.

RAMOS, Gabriel Edgar. A toca dos chapéus. *In*: RAMOS, Gabriel Edgar. **A toca dos chapéus**. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019.

REZENDE, Luiziana. **Desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em softwares e webs educativos**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.c5.cl/tise98/html/trabajos/desenv/>. Acesso em 25 maio 2021. (mimeo)

RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. The concept of inference in discourse comprehension. **Inferences in text processing**, S.I, v. 29, p. 3-49, 1985. Disponível em: <https://booksc.org/book/37654289/e9f870>. Acesso em 10 jun. 2021.

SANTA CATARINA, Governo do Estado de. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Florianópolis, 2014.

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

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Aspectos e abordagens. *In*: SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas. (Org.). **Leitura**: abordagem cognitiva. Maceió: Edufal, 2015a.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Leitura: o ponto de vista do processamento. *In*: SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas. (Org.). **Leitura**: abordagem cognitiva. Maceió: Edufal, 2015b.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Decodificar e compreender o texto escrito. *In*: SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas. (Org.). **Leitura**: abordagem cognitiva. Maceió: Edufal, 2015c.

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

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESD, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/17288338/Livro_Metodologia_da_Pesquisa_CientificC_TOZONI_REIS. Acesso em 30 out. 2020

VAN DIJK, Teun Adrianus; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983. Disponível em: <https://book.lat/3169353/7aac50>. Acesso em: 18 out. 2020

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, Discurso e Interação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

VARGAS, Diego da Silva. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, S.l, v. 20, n. 2, 30 set. 2015. Disponível em: [https://file:///C:/Users/ellen/Downloads/1024Texto%20Original%20_%20Manuscrito%20Original-8128-1-10-20151115%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/ellen/Downloads/1024Texto%20Original%20_%20Manuscrito%20Original-8128-1-10-20151115%20(1).pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.

VIANA, Fernanda Leopoldina; CADIME, Irene; SANTOS, Sandra. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.71, e227172, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qfznKcLTShbGwjd6Q59xhL/?format=pdf&lang=pt.pdf>. Acesso em 20 maio 2022.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo, Editora Ática, 1984.

APÊNDICE A – Proposta didática com procedimentos e perguntas para o ensino de inferência leitora a partir de uma abordagem integrada cognição-emoção.

Cabeçalho da Escola

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 9º ano Data: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____

1º ENCONTRO DE LEITURA - CONTO A TOCA DOS CHAPÉUS

- ❖ O objetivo da leitura do conto mencionado acima é estabelecer a compreensão do que foi lido no texto.
- ❖ Ao final da aula devolva a atividade ao(à) Professor(a).

Questão 1 - Você conhece o escritor Gabriel Edgar Ramos? () sim () não. Caso conheça, compartilhe com a turma as informações que você tem sobre esse autor. **O (a) professor(a) fará essa mediação).**

Após a resposta da questão anterior, vamos ler um texto que fala sobre o Gabriel?

Informações sobre o autor

Gabriel Edgar Ramos nasceu em 17 de dezembro de 1996 na cidade de Blumenau, Santa Catarina, no Brasil. Lia muito desde cedo, tanto que em 2013 colocou suas próprias histórias no papel ao lançar o primeiro livro da coleção Seraf e os Artefatos Místicos, Controlador de Mentes, seguiram-se anos de palestras, participações em feiras literárias e novas publicações. Foi quando estava se preparando para terminar o curso superior em História, em 2017, que Gabriel teve a ideia de escrever sobre contos populares antigos. Naquele ano entregou seu TCC baseado no tema e um pouco mais tarde escreveu este livro.

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 126.

COLEÇÃO SERAF E OS ARTEFATOS MÍSTICOS



Imagem disponível em: <https://www.amazon.com.br/Controlador-Mentes-Seraf-Artefatos-M%C3%ADsticos-ebook/dp/B00GLGYLOS>



Imagem disponível em: <https://www.travessa.com.br/seraf-e-os-artefatos-misticos-1-ed-2014/artigo/c378e636-0c78-4780-8bdd-18c943988aad>

Após a realização da leitura do texto sobre o autor e visualização de sua primeira coleção publicada, responda os questionamentos propostos abaixo.

Questão 2 - Complete as lacunas.

O jovem escritor _____ nasceu na cidade de _____, no estado de _____. Em novembro de 2013, com apenas _____ anos de idade, Edgar publicou sua primeira obra literária intitulada _____.

Questão 3 - Quantos anos você tem? R.: _____.

Questão 4 - Você acha que as pessoas que têm a mesma faixa etária, em linhas gerais, interessam-se por histórias sobre assuntos parecidos? () sim () não

() depende. Por quê? R.: _____

Você sabia que **A toca dos chapéus** é um texto que faz parte do livro de contos que recebeu o mesmo nome? No início do livro, existe uma mensagem direcionada aos leitores, vamos ler?

Este livro é uma obra de ficção, mas nem por isso deixa de ser um reflexo do nosso mundo escrito de trás para frente. As histórias que encontrará são tão verídicas quanto as que poderiam ter acontecido com alguém que você conhece, então lembre-se que boa parte do que lê aqui é um aviso: coisas ruins acontecem, não importa se você é um personagem de contos de fadas ou não. Como sabemos que não somos, basta aprender com os erros desses personagens tão caricatos. Boa leitura!

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 5.

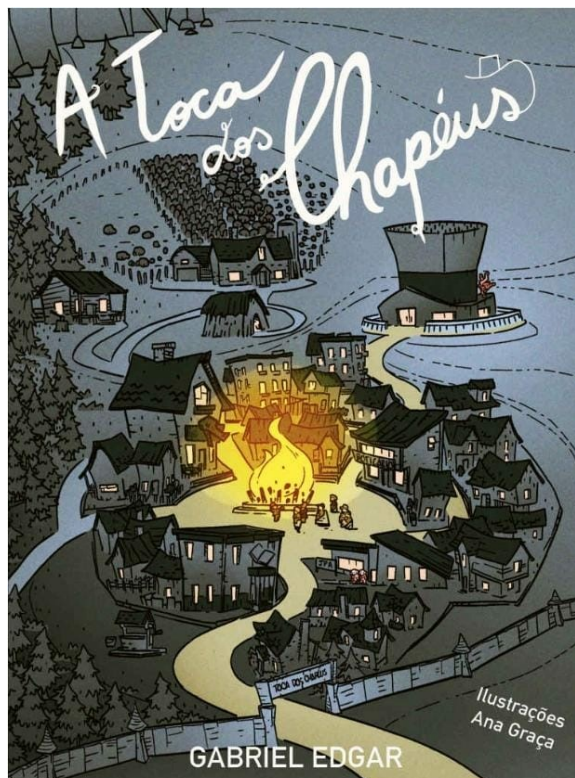
Questão 5 - Agora que você leu a mensagem, responda:

a) Você acha que o livro *A toca dos chapéus* narra fatos ocorridos no mundo real?

() sim () não. Por quê? _____

b) No trecho destacado a seguir, o autor afirma: “boa parte do que lê aqui é um aviso: coisas ruins acontecem, não importa se você é um personagem de contos de fadas ou não”. Para você, o que esse trecho significa? _____

Querido aluno (a), agora você receberá o livro, manuseie-o, observe as imagens da capa/contracapa, verifique quantas narrativas ele apresenta, em seguida, responda às questões que seguem.

CAPA**CONTRACAPA**

Questão 6 - O que você vê nas ilustrações da capa/contracapa?

Questão 7 - O que você acha que é a imagem em amarelo que aparece na capa do livro?

Questão 8 - Na sua opinião, quais das opções abaixo definem a palavra **toca**? (marque quantas você quiser)

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ pequena habitação | ☐ abrigo de ladrões | ☐ nome de uma vila |
| ☐ esconderijo de ladrões | ☐ casa luxuosa | ☐ abrigo de animais |
| ☐ buraco em tronco de árvore | ☐ nome de uma aldeia | ☐ nome de uma grande cidade |

Questão 9 - No que diz respeito às imagens da capa e da contracapa do livro, marque (V) ou (F) para as sentenças abaixo.

- a) A capa e a contracapa do livro apresentam uma metrópole. ()
- b) A capa o apresenta um ambiente urbano e a contracapa, um ambiente rural. ()

- c) A imagem da capa apresenta uma vila ou aldeia. ()
- d) As duas imagens apresentam construções luxuosas e urbanas. ()
- e) As imagens apresentam um ambiente arborizado. ()

Questão 10 - Por que você acha que o conto *A toca dos chapéus* recebeu esse nome? _____

Questão 11 - Quais as personagens você acha que participarão dessa história? (marque quantos itens quiser)

- | | | |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------|
| () Chapeleiro maluco | () personagens de filme de terror | () animais |
| () pessoas reais | () Rainha de copas | () damas |
| () Branca de neve | () seres mitológicos | () Coringa |
| () Percy Jackson | () personagens de contos de fadas | () Emília |
| () Rei Arthur | () trabalhadores rurais | () Chaves |
| () Homem-Aranha | () Sherlock Holmes | () Coraline |
| () seres mágicos | () Harry Potter | () professores |
| () Noiva cadáver | () alunos | () Lobisomen |
| () Outros. Cite: _____ | | |

Questão 12 - Qual o nome do lugar apresentado na capa?

Questão 13 - Ao olhar a imagem da capa/contracapa, você imagina este lugar como () calmo () agitado. Por quê? _____

Questão 14 - Como você está se sentindo em relação ao conto que leremos, a partir do próximo encontro? (marque quantas opções desejar)

- () Curioso(a). () Desmotivado(a). () Ansioso(a) para iniciar a leitura.
- () Motivado(a). () Animado(a). () Interessado(a).
- () Desinteressado (a) porque já li o conto. () Desinteressado(a) porque não gosto de ler () Desanimado(a). () Outros (especifique): _____

Até o próximo encontro!

Cabeçalho da Escola

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 9º ano Data: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____

2º ENCONTRO DE LEITURA - CONTO A TOCA DOS CHAPÉUS**Algumas orientações iniciais para o 2º encontro:**

- ❖ Será realizada uma leitura compartilhada. Ao encontrar palavras/expressões que você esteja com dificuldade de compreender, destaque-as.
- ❖ Foram inseridos ao longo do texto, algumas perguntas (em destaque) que deverão ser respondidas por você, de forma escrita no espaço reservado na própria atividade (será disponibilizado um tempo para isso);
- ❖ Alguns questionamentos deverão ser respondidos de forma oral, para essas perguntas, não haverá a necessidade de escrevê-las. O(a) professor(a) fará essa mediação no momento oportuno.
- ❖ Ao final da aula, entregue esta atividade ao(à) Professor(a).

A Toca dos Chapéus (1ª Parte)

Gabriel Edgar Ramos

“Era uma vez um vilarejo chamado Toca dos Chapéus, onde moravam quase todos os personagens de contos de fadas que, por sorte, ainda não tivessem sido movidos para o asilo. Os que se mantiveram por ali cultivavam vidas ordinárias, acordando com o cacarejar do galo e trabalhando duro até a hora de voltar para a cama.

As ruas de terra batida estavam sempre atoladas de gente, mesmo nos dias de chuva. **O que você imaginou sobre o local onde a história acontece, mostrou-se correto? () sim () não.** Quando o céu ficava negro e raios cruzavam as nuvens, as princesas, damas, príncipes e porquinhos corriam para fora para um bom banho de lama. As crianças brincavam e ajudavam nas tarefas de casa; homens e mulheres trabalhavam para colocar comida na mesa. Havia um armeiro que cuidava das armaduras dos muitos príncipes e um cozinheiro sempre com uma colher de pau enfiada no avental e balas carameladas nos bolsos. Havia ainda o ferreiro, o construtor, o fazendeiro, e é claro que um Chapeleiro. **Você gostaria de morar num lugar assim? () sim () não. Por quê?** _____

As personagens da história são diferentes do que você imaginou inicialmente?
() sim () não.

Assim que nasciam, as crianças eram levadas por seus pais até ele para que este fizesse um chapeuzinho sob medida para o recém-nascido. A tradição dos chapéus movia festivais e histórias. Os mais pobres tinham um para cada estação, e os ricos um para cada dia do ano. **Existe alguma semelhança entre a vida nessa vila e a vida real? (resposta oral).** Quando a virada se aproximava, a expectativa era grande pela criativa competição organizada por Chapeleiro em que cada um deveria produzir seu próprio chapéu, sendo o mestre dos chapéus, o Sr. Chapeleiro, o grande jurado. **O que significa o termo virada? (resposta oral)**

As crianças e adultos Toqueiros tinham como distração não apenas a grande competição, que acontecia uma vez ao ano e movia a vila inteira. Elas também amavam histórias contadas direto da boca!

Toda noite deixavam seus afazeres às seis em ponto para irem se reunir em volta de uma enorme fogueira que era alimentada pelos chapéus velhos dos anos passados. Baldes de tirar água do poço viravam assentos improvisados e todos os acomodados apuravam os ouvidos para ouvir o que Joseph, o contador de histórias local, tinha para dizer. **Em relação a pergunta sobre o que era a imagem em amarelo na capa do livro, você acha que () acertou () errou.**

Marque abaixo a opção que apresenta o nome correto dessa imagem.

() lâmpada () praça () coreto () fórum () fogueira () floresta

Qualquer acontecimento poderia acabar na boca dele e então numa noite de contos, por isso todo cuidado era pouco. Infelizmente para uns e felizmente para outros. Joseph sempre sabia de tudo que acontecia em sua vila, o que fazia com que todos ficassem até a última palavra para ouvir as fofocas sobre os vizinhos transformadas em historinhas fantásticas. **Se você participasse desse evento, ficaria até o final? () sim () não. Por quê?** _____

Como você acha que se sentiria se algo que aconteceu contigo, fosse contado como uma história ao redor dessa fogueira? _____

A noite era dividida em dois horários: primeiro, Joseph tecia enredos sobre monstros, homens que sequestravam as crianças que não estivessem na cama na hora de dormir, ogros que palitavam os dentes com as costelas dos malcriados, bruxas que roubavam os dentes das suas bocas se os pequenos comessem doces demais.

Quando esta primeira parte terminava, os pais enxotavam seus filhos para casa e sentavam-se para a rodada final: histórias para aliviar as mentes cansadas dos adultos. Muitos mais que fofocas, elas eram um informativo precioso sobre ladrões noturnos de galinhas, inovações de vilas próximas e projeções para colheitas.

E todos muito se interessavam nisso, procuravam conhecidos pelas fofocas e adquiriam silenciosamente conhecimento nas notícias. Riam que se acabavam, mesmo os que sabiam que a história era sobre eles – quem quer rir deve fazer rir, como o bom ditado diz. Hoje a história era sobre eles, amanhã não será. E assim a vida segue por ali.

Não era só esse tipo de coisa que se revelava nas noites de Queima de Chapéus. Desta noite podia se esperar tudo, inclusive algumas intrigas foram ‘resolvidas’ por

Joseph e sua língua conciliadora, assim como meu destino foi desenrolado à beira da fogueira desta importante noite toqueira.

Quando fiquei mais velha, eu, como todas as crianças, deixei as histórias e brincadeiras de lado, dando espaço e vez aos mais novos. Pela tradição já estava em tempo de me casar e dar prosseguimento à família. Os filhos dos sete anões estavam para se casar, felizes da vida. Até o Pequeno Polegar havia arrumado uma noiva exemplar e esse tipo de coisa faz você pensar sobre sua própria vida e escolhas.

Eu havia sido cortejada. Recebi flores, frutas exóticas e fichas de pôquer, mas nada daquilo foi capaz de roubar meu coração. Havia, porém, um rapaz que tocava acordeão. Depois de certa idade ele parou de ir à fogueira ouvir histórias, e eu só conseguia vê-lo de dia e de longe, já que meus pais não deixavam que eu me aproximasse. E não eram só os meus. Qualquer criança que falasse ou encostasse nele sabia que seria castigada ao chegar em casa. Por que faziam isso com o coitado?

Na sua opinião, naquele momento, o que a narradora sentia em relação ao rapaz que tocava acordeão? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a). Você já sentiu isso por alguém? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a).

Escreva como foi a situação na qual isso aconteceu? _____

Meu padrasto ficava muito brabo e mamãe girava seus cabelos de 15 metros no ar como um chicote só de ouvir o nome do rapaz. **Você teria algum palpite para o nome da mãe da narradora? () sim () não. Em caso positivo, quem seria? _____.**

Infelizmente ele era o único que chamava minha atenção! Decidi que precisava falar com ele nem que fosse para dizer um simples “olá”. Um dia enquanto o garoto retirava água do poço da vila eu o cumprimentei e ele agiu com muita gentileza, sorrindo de volta, mas não passou disso. Talvez ele mesmo se vetasse de falar com outras pessoas, sabe-se lá o motivo.

Voltamos aos nossos afazeres e não comentei o encontro com ninguém, mas mamãe acabou descobrindo pela língua corrida e a consequência foi doída; chicotadas de cabelo Rapunzírico. **O que você acha que significa a expressão língua corrida? (resposta oral).** Meu padrasto, ao invés de ajudar e amenizar as coisas, simplesmente sentava-se à mesa e punha-se a dar linguaradas nas moscas que, desafortunadamente passavam por ele.

Era uma pena que meu pai tivesse se separado da mamãe; eu gostava muito mais dele e sentia saudades, mas mamãe reclamava a toda hora que ele parecia não enxergar as coisas que aconteciam bem em frente ao nariz dele. ‘Era um insensível’.

Por sua vez, meu padrasto era um completo idiota. Antes de ser casado ele era um sapo que acabou persuadindo uma princesa a beijá-lo. Os lábios da moça o transformaram em um homem, mas ele era tão vazio que algumas semanas depois de casados eles se separaram, e mamãe assumiu o lugar da outra. Não se sabe ao certo o que vê nele, afinal.

A surra de bate-cabelo da mamãe não foi capaz de me pôr juízo na cabeça. **Seu palpite em relação ao nome da mãe da narradora foi correto? () sim () não.**

Novamente planejei um encontro secreto e chamei Sol, o garoto misterioso, quando nos cruzamos na biblioteca. Ele foi cordial outra vez, e mais uma vez mamãe descobriu (maldita língua corrida!). **Para você, qual o motivo de a narradora desejar encontrar com o sol, mesmo sendo punida por isso posteriormente?**

Fiquei aliviada, já que os cabelos dela estavam pendurados no varal secando - ela não era louca de sujá-los novamente. Para minha decepção, meu padrasto assumiu o posto de carrasco.

Não precisei matutar muito para chegar à conclusão de que eram os passarinhos futriqueiros da vizinha que estavam falando dos encontros para ela, que por sua vez tivera o prazer de informar mamãe.

Depois de duas surras passei a ser mais cuidadosa e nunca mais falei com Sol em lugar aberto. **Após ter lido o texto até aqui, o que você acha que a narradora sente em relação ao Sol? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a)** Finalmente pareceu dar certo já que mamãe não precisou mais fazer tranças e meu padrasto voltou a comer suas moscas.

Acabei me atraindo pelo misterioso Sol e seu mistério se transformou em paixão rapidamente. A partir de então tudo começou a desandar. Sol, que era praticamente um estranho, se tornou obsessivo. Brigava com meus amigos, arranjava encrenca com meus pais... eles então proibiram explicitamente de mantermos contato. **Esse tipo de situação pode ocorrer na realidade? Já aconteceu com você ou com alguma pessoa que você conheça? O que você acha que deve ser feito para evitar esse tipo de situação? Respostas orais mediadas pelo(a) professor(a).**

Como você acha que a narradora se sentiu nessa situação?

Foi naquela época nublada da minha vida que Corcunda e seu filho se mudaram para a Toca dos Chapéus. Eles abriram uma loja chamada de Perfumaria Notredame, e boatos diziam que ambos eram autênticos franceses. Eu só conseguia pensar que era sorte do filho por não ser corcunda como o pai. Eles eram pessoas muito legais e engraçadas, apesar da aparência nada agradável. **Você acha que o comentário da narradora a respeito do Corcunda e seu filho foi preconceituoso? Por quê? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a).** **Você acha que o critério beleza deve definir o que uma pessoa sente em relação à outra? () sim () não. Por quê?**

Assim como eu, o filho do corcunda gastava horas e horas dentro da biblioteca imaginando como seria sua vida nos livros, e meses se passaram até nos tornarmos muito amigos. Certo dia contei a ele sobre Sol. Fiquei esperando uma reação pouco feliz, mas o filho do corcunda não entendeu minha aflição. Foi apenas quando contei a ele toda a história em volta do rapaz que ele soube me explicar o que poderia estar acontecendo.

O filho do Corcunda se tornou meu conselheiro, transformando-se mais para frente numa paixão. Sua beleza (ou falta dela) se tornou mero detalhe. Deixava claro a todos que não são as aparências que determinam como a roda da sorte gira no mundo.

Criamos confiança e cumplicidade. Falávamos sobre tudo e nós nunca julgávamos um ao outro”.

Disse, se reclinando para trás como quem vê o passado pintado nas paredes.

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 17-29.

Quem você acha que está contando a história? _____

Como você se sente em relação à continuação da leitura do conto?

(marque quantas opções desejar). () interessado (a) () desinteressado (a)

() curioso (a) () ansioso (a) () outros. Especifique:_____

Até o próximo encontro!

Cabeçalho da Escola

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 9º ano

Data: _____

Professor (a): _____

Aluno(a): _____

3º ENCONTRO DE LEITURA - CONTO A TOCA DOS CHAPÉUS**Orientação inicial para o 3º encontro:**

- ❖ A sistemática da leitura adotada será a mesma do último encontro.
- ❖ Ao final da aula, entregue esta atividade ao(à) Professor(a).

A toca dos chapéus (2ª Parte)

- Vovó, mas e Sol? Você não era apaixonada por ele?
- Verdade seja dita, eu era. Mas descobri que aquela paixão era apenas o gosto pelo perigo, pelo desconhecido. Eu era muito aventureira quando mais nova. O filho do Corcunda me mostrou o que era confiança e Sol só soube me mostrar o que era o ódio.
- Então você parou de falar com ele para sempre, como todos faziam?
- Não. Eu tentaria se não achasse isso desumano demais. Sol não falava com ninguém, apenas com seu acordeão. Pensei que ter uma amiga seria bom para ele, mas estava enganada.

“O filho do corcunda revelou o que Sol era, e não era uma coisa boa. Pessoas como ele não gostavam, não podiam ser decepcionadas, se apaixonar era proibido por um motivo muito simples.

Sol era um lobisomen e lobisomens odeiam se decepcionar. Ao tentar permanecer perto dele apenas como amiga despertei uma fúria sem limites. Já não bastando o quanto estava assustada, numa noite em que voltava para casa da Queima de Chapéus ouvi um som estranho vindo de uma ruazinha. Decidi investigar e qual o meu espanto quando vi quem era, ou melhor, o quê.

Sol estava em pé, seu acordeão caído ao chão. De longe achei que ele estivesse tremendo com frio e cogitei avançar e ver o que se passava, mas um gemido agudo que veio dele me fez hesitar. O garoto arqueou as costas, ganiu como um cachorro ferido e prostrou-se no chão. **Entre as opções abaixo, aponte aquelas que podem representar os sentimentos/emoções de Sol em relação à narradora neste ponto da narrativa. Marque quantas desejar. () medo () amor () raiva () ternura () ciúme () saudade () rancor () ódio () gratidão () outros (cite): _____**

Suas mãos escorregaram na terra mole, os pés afundaram com força e sua camisa fez um raaaasg que me pareceu dez vezes mais alto do que realmente foi. **Por**

que você acha que a narradora fez essa afirmação em relação ao volume do barulho da camisa rasgando? _____

Você acha que ela estava () curiosa para ver o que iria acontecer () com medo do Sol () apaixonada por ele. Por quê? Respostas orais mediadas pelo(a) professor(a).

Suas costas projetaram-se para fora da abertura e pelos surgiram e espalharam-se por todo seu corpo. Eram fortes e grossos, emaranhados a meia luz da lua. A transformação era medonha. Não sentia minhas pernas, meu corpo ficava gelado e a sombra do garoto lobisomen só crescia e crescia até triplicar de tamanho. **Por que você acha que ela não sentia mais as pernas e seu corpo estava gelado? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a)** Em um piscar de olhos não havia mais nada. Corri aterrorizada até a casa do Boticário contar todo horror ao seu filho.

O dia seguinte amanheceu trazendo um cheiro diferente. Era o sangue de dez ovelhas destroçadas na noite passada. No fundo eu sentia que havia libertado a fúria daquele animal em pele de homem e, sem que ninguém esperasse, em cerca de quatro meses mais três ataques se sucederam. A língua corrida sussurrava meu nome e as pessoas me olhavam torto com a maldição que submeti toda vila. **Por que as pessoas estavam agindo dessa forma? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a)** Mamãe só fazia chorar dia e noite e meu padrasto continuava comendo suas moscas como se nada estivesse acontecendo.

A única saída que encontrei seria me dar a ele, ao Sol, mas isso era inadmissível. Não considerava justo ser um mártir, então escolhi fugir para preservar a segurança das pessoas do vilarejo e a minha própria, antes que a ideia de me dar ao lobisomen batesse na cabeça de alguém. O filho do corcunda foi comigo e escapamos na calada da noite sem avisar nossos pais nem amigos, carregando conosco alguns mantimentos, roupas e um machado. **Por que você acha que o filho do corcunda decidiu fugir com a narradora?** _____

Embranhados na floresta, caminhamos por horas e horas e quando a noite chegou novamente subimos em uma grande árvore para comer e dormir. Sol nos perseguiu por dias a fio e para sobreviver tivemos que nos abrigar no alto das árvores por mais de um ano. As posições que nós precisávamos adotar para ficarmos de pé deixaram o filho do Boticário com uma corcunda igual a do pai.

No ano seguinte as buscas de Sol diminuíram drasticamente, mas ainda era possível ouvir seus uivos noturnos de vez em quando bem ao longe. Voltamos a viver em terra firme, agora mais seguros. Tivemos sua mãe e, após alguns anos, ela conheceu um rapaz da vila quando a levamos para lá adoentada. A paixão deles gerou você. Infelizmente Sol um dia me encontrou acompanhada de seu avô, que veio a ter uma morte trágica ao tentar atrasar a besta para que eu fugisse como uma última prova de seu amor por mim. Sempre me lembrarei do grande coração do filho do boticário.

Essa é a nossa história, criança, e o motivo de você ter nascido na floresta, não conhecer nenhuma pessoa e não poder ir ao vilarejo sob circunstância nenhuma.

Agora volte para casa que a noite se aproxima e sua mãe já deve estar ficando preocupada” – finalizou, afagando os cabelos da netinha.

Voltei para casa assustada e relatei toda a história para mamãe, pulando muitas coisas que ela já sabia. **De quem é essa fala? (resposta oral).**

- Oh, querida. Sinto tanto por você ter que carregar esse fardo assim como nós. Em breve esse velho lobo irá falecer e então teremos nossas vidas normais outra vez.

Agora sei que um fantasma que se chama Sol sofreu e teve o coração partido. Tornou-se asqueroso, perambulando pela floresta arrancando tristes lamentos de seu companheiro de viagem e cantando canções assassinas. Ele virou um homem nojentos e fétido, feio e delirante. Nunca mais cortou as unhas e mantinha o rosto emoldurado por mechas de cabelo desgrenhado que tocavam o tapete da floresta sempre que sol se mexia. O fedor era tanto que as plantinhas guinchavam e explodiam em nuvenzinhas de pó quando o solitário lobisomem de meia idade caminhava pela floresta. **Quem está contando/narrando a história agora? (resposta oral)**

Ao menos é o que cantam os pássaros. Sempre planando sobre os tufo de cabelo de Sol, são os únicos que escapam do cheiro estrangulador que empestia o ambiente e são capazes de testemunhar a existência deste homem-criatura. Alguns emplumados desavisados aproximam-se demais das raízes das árvores e acabam por confundir o topo da cabeça do estranho com um ninho. No primeiro segundo em que tocam o solo áspero e grudento percebem o erro e tentam fugir, mas as unhas-garras do homem seguram firmemente os rabos dos passarinhos pela ponta e os jogam em meio aos dentes escancarados.

Desde que soube da verdade passei a ter a impressão de que ouvia uma triste melodia sendo arrancada de um acordeão nas noites mais escuras. Deitei com medo, sonhei com a morte e acordei aterrorizada por dias, **Por que a narradora está com medo do lobisomen? _____** e após muitas semanas de silêncio noturno voltei a ouvir o som, uma música ambiente. **Se você estivesse nessa situação, o que você sentiria ao ouvir novamente esse som? Resposta oral com mediação realizada pelo (a) professor (a).**

Estava mais triste do que de costume e mais próximo que o habitual. Acordei sobressaltada, sentido as notas vibrando no ar. Ofegante, avistei a janela aberta mas eu não o vi. Tampouco percebi as movimentações naquela noite. Sol veio de longe e foi avançando para a janela e conforme se aproximava de mim o som da música aumentava cada vez mais, até que se dissipou de repente. A tensão das notas permaneceu no ar por tantos minutos que logo não sabia por quanto tempo fiquei acordada no meio da madrugada. **Por que ela permaneceu acordada durante a madrugada? _____**

Caí no sono novamente sem dar-me conta de que, a não mais de 30 metros, o vulto me observava sem piscar os olhos.

Acordei na manhã seguinte com um estalo metálico. A vela que eu havia acendido na noite anterior, perfurada por um prego que marcaria o horário de acordar, já se encontrava apenas em cera. Tratei de vestir uma roupa rapidamente.

Joguei os cabelos ruivos para trás sob o capuz, lavei o rosto e calcei botas fofas e quentes, porque o dia amanhecera extremamente frio. Meu pai àquela hora já deveria ter saído para derrubar a lenha que nos esquentaria no inverno próximo. Minha mãe, coitada, estava deitada em seu quarto tossindo e revirando-se, muito doente. **Você imagina quem pode ser a menina que conta essa história? () sim () não. Em caso positivo, quem ?** _____

Quando saí pela porta de meu quarto ouvi sua voz me chamando fracamente e fui ter com ela. Seu pedido me surpreendeu. Ela queria que eu fosse até a casa da vovó para lhe entregar doces e vinho, pois a doença a impedia de levantar-se e a velhice não deixava vovó vir até nós. Relutei ao pedido temendo por mim na floresta caminhando sozinha e temendo por minha mãe sozinha em casa. **Por que ela sente temor? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a)** Quem sabe quando e para onde Sol iria retornar?

Beirando às lágrimas, agarrei-me à cesta e saí de casa apertando a alça com tanta força que os nós de meus dedos começaram a ficar vermelhos. Segurei as gotinhas transparentes, ninguém precisava vê-las. **O que são essas “gotinhas transparentes”? Resposta oral mediada pelo(a) professor(a) O que você acha que a menina sentia naquele momento?** _____

A trilha para a floresta iniciava logo na porta de minha casa, densa e perigosa. O Sol estava nascendo, uma esfera vermelha arroxeadada enorme emitindo raios que deitavam sobre as copas das árvores tornando-as ouro instantaneamente. Pássaros cantavam por todos os cantos, e perto de mim corria um gélido riacho onde todos os dias me banhava. Coloquei a cesta na mão esquerda e com a direita desbravei a mata.

As folhas das árvores caíam constantemente e formavam pequenas pilhas aos meus pés. Os galhos tentavam me agarrar em abraços, mas eu os repelia. Caminhei por uma hora até que as flores surgissem e árvores se espaçassem.

A meio caminho, já não havendo mais como voltar, ouvi alguns estalos. As folhas que cobriam o chão da floresta foram esmagadas, galhos quebraram e um cheiro azedo de sujeira tocou meu nariz. Meu coração foi a mil batendo como uma bigorna **Por que o coração da narradora se comportou dessa forma? Resposta oral com mediação do(a) professor(a)** e pude finalmente ver o que me esperava do outro lado da mata.

O vulto voou para esconder-se na penumbra. Pressionei os olhos tentando enxergar, mas quase nenhuma luz atravessava as copas das árvores. Comecei a ficar realmente com medo quando uma sinistra canção começou a ressoar, e o vulto saiu de sua toca caminhando em minha direção sem cerimônias, vez por outra sendo iluminado por um raio de Sol.

Aquele homem era só uma história, eu não podia estar realmente o vendo. Totalmente imundo, com roupas esfarrapadas e parecendo não sentir frio algum, o indivíduo de olhos laranja faiscantes parou poucos metros de mim. Tinha 1,60 e um olhar feroz. Sol puxou o acordeão para a frente e seus olhos faiscantes me observavam como se eu fosse de ouro. Lembrei que vovó disse que eu era muito parecida com ela quando jovem e aí pensei: “será que Sol está imaginando que eu sou

ela?”. Ele sorriu escancaradamente com os dentes negros e cariados, parou e abaixou a cabeça por uns instantes. Uma trilha formou-se em seu rosto por onde as lágrimas abriam caminho. **Para você, essas lágrimas representam () alegria () ternura () medo () raiva () vergonha () constrangimento () ódio () amor () dor**

Ele começou a soluçar, fazendo o peito saltar descontroladamente. Pigarreou depois de incontáveis haustos e começou a murmurar. No início era baixo demais para ouvir, mas os sussurros tornaram-se berros descontrolados, gritos de dor!

Sol passou a língua pelos lábios como um réptil e tocou o acordeão, pondo-se a cantar.

“Eu acreditei, amei e vivi
 Ouvi sua voz doce
 A única que deveria me amar
 Mas quando abri os olhos uma névoa os fechou
 E era o vulto da morte te abraçando apaixonada
 Então chorei e berrei
 Pois um outro a tirou de mim
 Mas em meu coração você brilha
 Farei um sacrifício necessário
 Mas não tema
 Escolherei bem
 E não deixarei que na morte se estrague
 Sendo rápido no abate
 E depois me dirás
 Me dirás depois como reencontrar-te
 Pois toda a sorte não foi capaz de nos colocar juntos
 Se a vida nos separou
 A morte irá mostrar quem realmente sou”

Sol era um velhote! Não dava para acreditar que ele realmente achasse que eu era a vovó eternamente nova. Ela deveria estar com a mesma idade que ele agora.

Com um uivo entrecortado aos soluços, **Sol soluçava porque estava () doente () chorando () com fome** Sol pulou de seu lugar e correu em minha direção. De pronto me joguei para o lado e disparei como uma flecha. Larguei a cesta de doces no ar, voando tão rápida quanto o vento matinal. Saltei montes de terra e grama sem me importar com os galhos que abriam vincos em minha pele e esgarçavam o vestido novo. Não contei o tempo que tomei para percorrer os quilômetros faltantes até a casa da minha avó, nem me dei conta de que o Sol já se punha e a Lua cheia o substituíra. Várias passadas adiante, quase no coração da floresta onde residia minha avó, tive o rápido vislumbre de uma sombra enorme erguendo-se imponente ao meu lado. Sol, com pelos negros e emaranhados, exalava o cheiro forte de sangue seco e leite coalhado. Meu coração estatelou-se no peito.

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 29-36.

O que você acha que significa a expressão “meu coração estatelou no peito”? _____

Marque a opção que representa o que você acha que acontecerá nesta história (marque quantas opções desejar).

- ☐ Sol fará as pazes com a menina, pois o amor sempre vence.
- ☐ o lobo matará a menina como vingança.
- ☐ o lobo ficará com fome e comerá a menina.
- ☐ o lobo perceberá que a menina não é a avó, por isso ele a deixará partir.
- ☐ a menina matará o lobo.
- ☐ a menina chamará um lenhador para auxiliá-la.

Como você gostaria que terminasse essa história? R.: _____

Até o próximo encontro!

Cabeçalho da Escola

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 9º ano Data: _____

Professor (a): _____

Aluno(a): _____

4º ENCONTRO DE LEITURA - CONTO A TOCA DOS CHAPÉUS**Algumas orientações iniciais:**

- ❖ Após a leitura da última parte do conto, você deverá responder alguns questionamentos, escrevendo no espaço reservado na própria atividade.
- ❖ Alguns questionamentos deverão ser respondidos de forma oral, conforme indicado logo após a pergunta. Nesses casos, não haverá a necessidade de escrever as respostas. O(a) professor (a) fará essa mediação no momento oportuno.

A toca dos chapéus (3ª parte)

(...). Ele havia se transformado em lobisomem e se eu não conseguisse abrigo logo aquele seria meu fim!

Tropecei no nó de uma raiz e gritei. Quase imediatamente a porta da casa da vovó se escancarou. O lobo já se erguia sobre mim quando vovó deixou a soleira da porta e estacou diante dele. Apossando-se de um machado recostado ao lado de uma pilha de toras caminhou em nossa direção. Das narinas e da boca apinhada de dentes negros e afiados do lobo saíam nuvenzinhas de vapor condensado.

Antes que vovó o acertasse ele a viu e ficou duplamente confuso, porque não havia se dado conta de que atacava a neta e não a avó, seu alvo da vida toda. Depois de um longo uivo ele decidiu que teria que atacar a mais velha e, levantando-se nas patas traseiras, revelou as garras preparando-se para desferir um golpe poderoso. Chutei a barriga dele antes que vovó fosse acertada e rolei para o lado. Ela aproveitou a distração para arremessar seu machado, mas a fera era ágil e desviou-se da lâmina voadora. Enraivecido, o lobo mau avançou contra vovó e com apenas um golpe acertou-a com tanta força que ela voou floresta adentro.

Corri até o lobo carregando comigo o machado que eu havia recuperado e ao mesmo instante ele saltou de seu lugar e correu procurando vovó. Caminhei tanto que acabei me perdendo, mas encontrei a besta quando minhas esperanças já se esvaíam. Ele estava sobre uma vovó ensanguentada e sem vida.

Antes que ele pudesse me ver juntei toda minha raiva, dor e tristeza para dar um fim ao mal que nos perseguia há gerações. Com o machado o mais alto que pude sobre minha cabeça, golpeei decepando o lobo quando ele ainda se virava. Sangue jorrou aos borbotões de seu pescoço espirrando para todos os lados, líquido escuro e pegajoso lavou minhas vestes e meu capuz. A besta tombou e sem vida tornou-se novamente homem. Lágrimas embaçaram meus olhos e eu já não via mais nada.

Corri às cegas pela floresta sem rumo e em choque, chegando como se tivesse hora marcada na Toca dos Chapéus em meio à competição anual de chapéus.

Desmaiei diante dos olhares de todos e acordei dias depois de volta a casa. Mamãe sumiu de seu quarto, papai está triste e não quer falar da vovó. O perigo se foi com o lobo e agora posso visitar a vila esporadicamente, como minha mãe disse que aconteceria. Quando visito os habitantes da Toca dos Chapéus eles me reconhecem como a concorrente de última hora que venceu o concurso da Toca dos Chapéus com o Chapeuzinho Vermelho, o chapéu vermelho abstrato mais bonito que já havia visto, disse com um sorriso o Chapeleiro Maluco. Além disso, agora sou amiga próxima dos porquinhos e religiosamente, todo domingo, jogamos uma partida de pôquer. Como vocês podem ver, me tornei também a nova contadora de histórias das noites de Queima de Chapéus junto de Joseph.

Minha vida não é como eu imaginava, ela poderia ser melhor. Penso nisso toda noite ao deitar, mas ela é a minha vida, e essa é a minha história. Agora, impressione-me. Tome um assento, alcance toda sua memória e me diga: Qual é a sua?

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 29-38.

Após o término da leitura compartilhada do conto, responda individualmente as questões a seguir.

Questão 1 - Você gostou do texto lido? () sim () não. Por quê?

Questão 2 - Você já conhecia alguma personagem apresentada em *A toca dos chapéus*?

() não () sim. Em caso positivo, preencha a tabela abaixo, indicando qual o nome dessas personagens que você já conhecia e qual o nome da história na qual ele(a)/s participam.

NOME DA PERSONAGEM	NOME DA HISTÓRIA

Questão 3 - As personagens que você já conhecia de outras histórias são apresentadas da mesma maneira ou são apresentadas de outra forma em *A toca dos chapéus*? () sim () não. Justifique sua resposta.

Questão 4 - Marque as opções que completam as lacunas corretamente.

Quem inicia contando a história é a _____ () Chapeuzinho Vermelho
() Rapunzel () Vovozinha da Chapeuzinho () Fiona. Suas primeiras palavras
apresentam _____ () uma cidade () um sítio () um asilo () uma vila
onde moravam _____ () pessoas cômicas () super-heróis ()
personagens de contos de fadas () cientistas.

Questão 5 - Na sua opinião, quem é/são o(a)/s protagonista/s (personagem/ens
principal/is) da narrativa que você leu? Por que você acha isso?

Questão 6 - Na sua opinião, quem é/são o (a)/s antagonista/s (vilão/vilã) da narrativa
que você leu? Por que você acha isso?

Questão 7 - Anteriormente, fora perguntado se você achava que os fatos que seriam
narrados na história poderiam ser situações ocorridas no mundo real. O que você
respondeu naquela oportunidade? () sim () não. E agora, você acha que as
situações ocorridas em *A toca dos chapéus* podem ocorrer no mundo real?
() sim () não. Por quê? Compartilhe com os colegas a sua opinião sobre isso.

Resposta oral - professor (a) conduzirá um debate sobre essa questão.

Questão 8 - Você acha que o texto pode ter apresentado alguma situação que poderia
ocorrer com você? Em caso positivo, cite-a e explique por que você acha isso. _____

Questão 9 - A partir da leitura de *A toca dos chapéus*, indique abaixo as opções que apresentem características da Chapeuzinho Vermelho (marque todas as opções que achar conveniente).

- ☐ idosa ☐ respeitada na Toca ☐ fugiu da Toca ☐ não gosta do padrasto
☐ corajosa ☐ moradora da floresta ☐ não se preocupa com sua avó ☐ valente
☐ jovem ☐ preocupa-se com sua mãe ☐ admirada por Joseph ☐ é avó
☐ não se preocupa com a sua mãe ☐ apaixonou-se por Sol ☐ moradora da Toca
☐ desobedeceu a mãe ☐ casou-se com o filho do boticário ☐ sentiu medo do lobo
☐ não gosta de frequentar a Toca ☐ gosta de frequentar a Toca ☐ matou o lobo
☐ casou-se com o príncipe ☐ parecida com sua avó ☐ era neta do Corcunda (filho)

Questão 10 - A partir da leitura de *A toca dos chapéus*, indique abaixo as opções que apresentem características da avó da Chapeuzinho Vermelho, também conhecida como Vovozinha (marque todas as opções que achar conveniente).

- ☐ jovem ☐ moradora da Toca ☐ fugiu da vila ☐ corajosa ☐ valente
☐ O príncipe-sapo era seu namorado ☐ valente ☐ sentia medo do lobo
☐ filha da Rapunzel ☐ idosa ☐ gosta do padrasto ☐ gosta do pai
☐ preocupa-se com a mãe ☐ mãe da Rapunzel ☐ admirada por Joseph
☐ desobedeceu a mãe ☐ é avó ☐ apaixonou-se por Sol ☐ preconceituosa
☐ casou-se com o Corcunda (filho) ☐ não se preocupa com sua avó
☐ matou o lobo ☐ era enteada do Príncipe-sapo

Questão 11 - A partir da leitura de *A toca dos chapéus*, como você descreveria a personagem Sol? Aponte características físicas, emocionais/comportamentais.

Questão 12 - Algo do que você previu para o final da narrativa aconteceu? O quê?

Questão 13 - Algo que você tenha mencionado que gostaria que acontecesse no final da história aconteceu? Em caso positivo, exemplifique.

Questão 14 - Relacione as duas colunas de modo que fatos/situações estejam na sequência do enredo.

Nr.	Acontecimentos da narrativa
1	() Mão da Chapeuzinho fica doente.
2	() Rapunzel pune sua filha por desobediência.
3	() Sol vê Chapeuzinho Vermelho na floresta.
4	() A Vovozinha distancia-se de Sol.
5	() Chapeuzinho Vermelho mata Sol.
6	() A vovozinha foge de <i>A Toca dos chapéus</i> .
7	() Chapeuzinho foge para a casa da avó.
8	() Sol apresenta comportamento obsessivo.
9	() Vovozinha apanha por encontrar-se com Sol.
10	() Sol confundi Chapeuzinho com a Vovozinha.
11	() A Vovozinha interessa-se por Sol.
12	() Sol mata a Vovozinha.
13	() Corcunda filho morre tentando defender a Vovozinha.
14	() Encontros às escondidas entre Sol e a Vovozinha.
15	() A avó da Chapeuzinho estabeleceu-se na floresta.
16	() Sol persegue Chapeuzinho pela floresta.
17	() Mãe de Chapeuzinho a pede que vá à casa da vovozinha.

Questão 15 - Após a leitura de *A toca dos chapéus*, você teria interesse em ler os outros contos do mesmo livro? () sim () não.

Em caso positivo, qual o próximo conto que você gostaria de ler?

- () J.P.A () Um Chapéu e Uma Toca
() Um conto em Nanímia () Perdida na Floresta

Tarefa a ser realizada em casa e entregue na próxima aula.

Escreva um resumo do conto *A toca dos chapéus*, utilizando entre 10 (dez) e 15 (quinze) linhas.

F I M !

ANEXO A – Conto contemporâneo

A Toca dos Chapéus

“Era uma vez um vilarejo chamado Toca dos Chapéus, onde moravam quase todos os personagens de contos de fadas que, por sorte, ainda não tivessem sido movidos para o asilo. Os que se mantiveram por ali cultivavam vidas ordinárias, acordando com o cacarejar do galo e trabalhando duro até a hora de voltar para a cama.

As ruas de terra batida estavam sempre atoladas de gente, mesmo nos dias de chuva. Quando o céu ficava negro e raios cruzavam as nuvens, as princesas, damas, príncipes e porquinhos corriam para fora para um bom banho de lama. As crianças brincavam e ajudavam nas tarefas de casa; homens e mulheres trabalhavam para colocar comida na mesa. Havia um armeiro que cuidava das armaduras dos muitos príncipes e um cozinheiro sempre com uma colher de pau enfiada no avental e balas carameladas nos bolsos. Havia ainda o ferreiro, o construtor, o fazendeiro, e é claro que um Chapeleiro.

Assim que nasciam, as crianças eram levadas por seus pais até ele para que este fizesse um chapeuzinho sob medida para o recém-nascido. A tradição dos chapéus movia festivais e histórias. Os mais pobres tinham um para cada estação, e os ricos um para cada dia do ano. Quando a virada se aproximava, a expectativa era grande pela criativa competição organizada por Chapeleiro em que cada um deveria produzir seu próprio chapéu, sendo o mestre dos chapéus, o Sr. Chapeleiro, o grande jurado.

As crianças e adultos Toqueiros tinham como distração não apenas a grande competição, que acontecia uma vez ao ano e movia a vila inteira. Elas também amavam histórias contadas direto da boca!

Toda noite deixavam seus afazeres às seis em ponto para irem se reunir em volta de uma enorme fogueira, que era alimentada pelos chapéus velhos dos anos passados. Baldes de tirar água do poço viravam assentos improvisados e todos os acomodados apuravam os ouvidos para ouvir o que Joseph, o contador de histórias local, tinha para dizer.

Qualquer acontecimento poderia acabar na boca dele e então numa noite de contos, por isso todo cuidado era pouco. Infelizmente para uns e felizmente para outros. Joseph sempre sabia de tudo que acontecia em sua vila, o que fazia com que todos ficassem até a última palavra para ouvir as fofocas sobre os vizinhos transformadas em historinhas fantásticas.

A noite era dividida em dois horários: primeiro, Joseph tecia enredos sobre monstros, homens que sequestravam as crianças que não estivessem na cama na hora de dormir, ogros que palitavam os dentes com as costelas dos malcriados, bruxas que roubavam os dentes das suas bocas se os

pequenos comessem doces demais.

Quando esta primeira parte terminava, os pais enxotavam seus filhos para casa e sentavam-se para a rodada final: histórias para aliviar as mentes cansadas dos adultos. Muitos mais que fofocas, elas eram um informativo precioso sobre ladrões noturnos de galinhas, inovações de vilas próximas e projeções para colheitas.

E todos muito se interessavam nisso, procuravam conhecidos pelas fofocas e adquiriam silenciosamente conhecimento nas notícias. Riam que se acabavam, mesmo os que sabiam que a história era sobre eles – quem quer rir deve fazer rir, como o bom ditado diz. Hoje a história era sobre eles, amanhã não será. E assim a vida segue por ali.

Não era só esse tipo de coisa que se revelava nas noites de Queima de Chapéus. Daquela noite podia se esperar tudo, inclusive algumas intrigas foram ‘resolvidas’ por Joseph e sua língua conciliadora, assim como meu destino foi desenrolado à beira da fogueira desta importante noite toqueira.

Quando fiquei mais velha, eu, como todas as crianças, deixei as histórias e brincadeiras de lado, dando espaço e vez aos mais novos. Pela tradição já estava em tempo de me casar e dar prosseguimento à família. Os filhos dos sete anões estavam para se casar, felizes da vida. Até o Pequeno Polegar havia arrumado uma noiva exemplar e esse tipo de coisa faz você pensar sobre sua própria vida e escolhas.

Eu havia sido cortejada. Recebi flores, frutas exóticas e fichas de pôquer, mas nada daquilo foi capaz de roubar meu coração. Havia, porém, um rapaz que tocava acordeão. Depois de certa idade ele parou de ir à fogueira ouvir histórias, e eu só conseguia vê-lo de dia e de longe, já que meus pais não deixavam que eu me aproximasse. E não eram só os meus. Qualquer criança que falasse ou encostasse nele sabia que seria castigada ao chegar em casa. Por que faziam isso com o coitado? Meu padrasto ficava muito brabo e mamãe girava seus cabelos de 15 metros no ar como um chicote só de ouvir o nome do rapaz.

Infelizmente ele era o único que chamava minha atenção! Decidi que precisava falar com ele nem que fosse para dizer um simples “olá”. Um dia enquanto o garoto retirava água do poço da vila eu o cumprimentei e ele agiu com muita gentileza, sorrindo de volta, mas não passou disso. Talvez ele mesmo se vetasse de falar com outras pessoas, sabe-se lá o motivo.

Voltamos aos nossos afazeres e não comentei o encontro com ninguém, mas mamãe acabou descobrindo pela língua corrida e a consequência foi doída; chicotadas de cabelo Rapunzírco. Meu padrasto, ao invés de ajudar e amenizar as coisas, simplesmente sentava-se à mesa e punha-se a dar linguaradas nas moscas que, desafortunadamente passavam

por ele.

Era uma pena que meu pai tivesse se separado da mamãe; eu gostava muito mais dele e sentia saudades, mas mamãe reclamava a toda hora que ele parecia não enxergar as coisas que aconteciam bem em frente ao nariz dele. 'Era um insensível'.

Por sua vez, meu padrasto era um completo idiota. Antes de ser casado ele era um sapo que acabou persuadindo uma princesa a beijá-lo. Os lábios da moça o transformaram em um homem, mas ele era tão vazio que algumas semanas depois de casados eles se separaram, e mamãe assumiu o lugar da outra. Não se sabe ao certo o que se vê nele, afinal.

A surra de bate-cabelo da mamãe não foi capaz de me pôr juízo na cabeça. Novamente planejei um encontro secreto e chamei Sol, o garoto misterioso, quando nos cruzamos na biblioteca. Ele foi cordial outra vez, e mais uma vez mamãe descobriu (maldita língua corrida!). Fiquei aliviada, já que os cabelos dela estavam pendurados no varal secando - ela não era louca de sujá-los novamente. Para minha decepção, meu padrasto assumiu o posto de carrasco.

Não precisei matutar muito para chegar à conclusão de que eram os passarinhos futriqueiros da vizinha que estavam falando dos encontros para ela, que por sua vez tivera o prazer de informar mamãe.

Depois de duas surras passei a ser mais cuidadosa e nunca mais falei com Sol em lugar aberto. Finalmente pareceu dar certo já que mamãe não precisou mais fazer tranças e meu padrasto voltou a comer suas moscas.

Acabei me atraindo pelo misterioso Sol e seu mistério se transformou em paixão rapidamente. A partir de então tudo começou a desandar. Sol, que era praticamente um estranho, se tornou obsessivo. Brigava com meus amigos, arranjava encrenca com meus pais... eles então proibiram explicitamente de mantermos contato.

Foi naquela época nublada da minha vida que Corcunda e seu filho se mudaram para a Toca dos Chapéus. Eles abriram uma loja chamada de Perfumaria Notredame, e boatos diziam que ambos eram autênticos franceses. Eu só conseguia pensar que era sorte do filho por não ser corcunda como o pai. Eles eram pessoas muito legais e engraçadas, apesar da aparência nada agradável.

Assim como eu, o filho do corcunda gastava horas e horas dentro da biblioteca imaginando como seria sua vida nos livros, e meses se passaram até nos tornarmos muito amigos. Certo dia contei a ele sobre Sol. Fiquei esperando uma reação pouco feliz, mas o filho do corcunda não entendeu minha aflição. Foi apenas quando contei a ele toda a história em volta do

rapaz que ele soube me explicar o que poderia estar acontecendo.

O filho do Corcunda se tornou meu conselheiro, transformando-se mais para frente numa paixão. Sua beleza (ou falta dela) se tornou mero detalhe. Deixava claro a todos que não são as aparências que determinam como a roda da sorte gira no mundo. Criamos confiança e cumplicidade. Falávamos sobre tudo e nós nunca julgávamos um ao outro”.

Disse, reclinando-se para trás como quem vê o passado pintado nas paredes.

- Vovó, mas e Sol? Você não era apaixonada por ele?

- Verdade seja dita, eu era. Mas descobri que aquela paixão era apenas o gosto pelo perigo, pelo desconhecido. Eu era muito aventureira quando mais nova. O filho do Corcunda me mostrou o que era confiança e Sol só soube me mostrar o que era o ódio.

- Então você parou de falar com ele para sempre, como todos faziam?

- Não. Eu tentaria se não achasse isso desumano demais. Sol não falava com ninguém, apenas com seu acordeão. Pensei que ter uma amiga seria bom para ele, mas estava enganada.

“O filho do corcunda revelou o que Sol era, e não era uma coisa boa. Pessoas como ele não gostavam, não podiam ser decepcionadas, apaixonar-se era proibido por um motivo muito simples.

Sol era um lobisomen e lobisomens odeiam se decepcionar. Ao tentar permanecer perto dele apenas como amiga despertei uma fúria sem limites. Já não bastando o quanto estava assustada, numa noite em que voltava para casa da Queima de Chapéus ouvi um som estranho vindo de uma ruazinha. Decidi investigar e qual o meu espanto quando vi quem era, ou melhor, o quê.

Sol estava em pé, seu acordeão caído ao chão. De longe achei que ele estivesse tremendo com frio e cogitei avançar e ver o que se passava, mas um gemido agudo que veio dele me fez hesitar. O garoto arqueou as costas, ganiu como um cachorro ferido e prostrou-se no chão.

Suas mãos escorregaram na terra mole, os pés afundaram com força e sua camisa fez um raaaasg que me pareceu dez vezes mais alto do que realmente foi. Suas costas projetaram-se para fora da abertura e pelos surgiram e espalharam-se por todo seu corpo. Eram fortes e grossos, emaranhados a meia luz da lua. A transformação era medonha. Não sentia minhas pernas, meu corpo ficava gelado e a sombra do garoto lobisomen só crescia e crescia até triplicar de tamanho. Em um piscar de olhos não havia mais nada. Corri aterrorizada até a casa do Boticário contar todo horror ao

seu filho.

O dia seguinte amanheceu trazendo um cheiro diferente. Era o sangue de dez ovelhas destroçadas na noite passada. No fundo eu sentia que havia libertado a fúria daquele animal em pele de homem e, sem que ninguém esperasse, em cerca de quatro meses mais três ataques se sucederam. A língua corrida sussurrava meu nome e as pessoas me olhavam torto com a maldição que submeti toda vila. Mamãe só fazia chorar dia e noite e meu padrasto continuava comendo suas moscas como se nada estivesse acontecendo.

A única saída que encontrei seria me dar a ele, ao Sol, mas isso era inadmissível. Não considerava justo ser um mártir, então escolhi fugir para preservar a segurança das pessoas do vilarejo e a minha própria, antes que a ideia de me dar ao lobisomem batesse na cabeça de alguém. O filho do corcunda foi comigo e escapamos na calada da noite sem avisar nossos pais nem amigos, carregando conosco alguns mantimentos, roupas e um machado.

Embrenhados na floresta, caminhamos por horas e horas e quando a noite chegou novamente subimos em uma grande árvore para comer e dormir. Sol nos perseguiu por dias a fio e para sobreviver tivemos que nos abrigar no alto das árvores por mais de uma no. As posições que nós precisávamos adotar para ficarmos de pé deixaram o filho do Boticário com uma corcunda igual a do pai.

No ano seguinte as buscas de Sol diminuíram drasticamente, mas ainda era possível ouvir seus uivos noturnos de vez em quando bem ao longe. Voltamos a viver em terra firme, agora mais seguros. Tivemos sua mãe e, após alguns anos, ela conheceu um rapaz da vila quando a levamos para lá adoentada. A paixão deles gerou você. Infelizmente Sol um dia me encontrou acompanhada de seu avô, que veio a ter uma morte trágica ao tentar atrasar a besta para que eu fugisse como uma última prova de seu amor por mim. Sempre me lembrarei do grande coração do filho do boticário.

Essa é a nossa história, criança, e o motivo de você ter nascido na floresta, não conhecer nenhuma pessoa e não poder ir ao vilarejo sob circunstância nenhuma. Agora volte para casa que a noite se aproxima e sua mãe já deve estar ficando preocupada” – finalizou, afagando os cabelos da netinha.

Voltei para casa assustada e relatei toda a história para mamãe, pulando muitas coisas que ela já sabia.

- Oh, querida. Sinto tanto por você ter que carregar esse fardo assim como nós. Em breve esse velho lobo irá falecer e então teremos nossas

vidas normais outra vez.

Agora sei que um fantasma que se chama Sol sofreu e teve o coração partido. Tornou-se asqueroso, perambulando pela floresta arrancando tristes lamentos de seu companheiro de viagem e cantando canções assassinas. Ele virou um homem nojento e fétido, feio e delirante. Nunca mais cortou as unhas e mantinha o rosto emoldurado por mechas de cabelo desgrenhado que tocavam o tapete da floresta sempre que sol se mexia. O fedor era tanto que as plantinhas guinchavam e explodiam em nuvenzinhas de pó quando o solitário lobisomem de meia idade caminhava pela floresta.

Ao menos é o que cantam os pássaros. Sempre planando sobre os tufo de cabelo de Sol, são os únicos que escapam do cheiro estrangulador que empestia o ambiente e são capazes de testemunhar a existência deste homem-criatura. Alguns emplumados desavisados aproximam-se demais das raízes das árvores e acabam por confundir o topo da cabeça do estranho com um ninho. No primeiro segundo em que tocam o solo áspero e grudento percebem o erro e tentam fugir, mas as unhas-garras do homem seguram firmemente os rabos dos passarinhos pela ponta e os jogam em meio aos dentes escancarados.

Desde que soube da verdade passei a ter a impressão de que ouvia uma triste melodia sendo arrancada de um acordeão nas noites mais escuras. Deitei com medo, sonhei com a morte e acordei aterrorizada por dias, e após muitas semanas de silêncio noturno voltei a ouvir o som, uma música ambiente. Estava mais triste do que de costume e mais próximo que o habitual. Acordei sobressaltada, sentido as notas vibrando no ar. Ofegante, avistei a janela aberta mas não o vi. Tampouco percebi as movimentações naquela noite. Sol veio de longe e foi avançando para a janela e conforme se aproximava de mim o som da música aumentava cada vez mais, até que se dissipou de repente. A tensão das notas permaneceu no ar por tantos minutos que logo não sabia por quanto tempo fiquei acordada no meio da madrugada. Caí no sono novamente sem dar-me conta de que, a não mais de 30 metros, o vulto me observava sem piscar os olhos.

Acordei na manhã seguinte com um estalo metálico. A vela que eu havia acendido na noite anterior, perfurada por um prego que marcaria o horário de acordar, já se encontrava apenas em cera. Tratei de vestir uma roupa rapidamente.

Joguei os cabelos ruivos para trás sob o capuz, lavei o rosto e calcei botas fofas e quentes, porque o dia amanhecera extremamente frio. Meu pai àquela hora já deveria ter saído para derrubar a lenha que nos esquentaria no inverno próximo. Minha mãe, coitada, estava deitada em seu quarto tossindo e revirando-se, muito doente.

Quando saí pela porta de meu quarto ouvi sua voz me chamando francamente e fui ter com ela. Seu pedido me surpreendeu. Ela queria que eu fosse até a casa da vovó para lhe entregar doces e vinho, pois a doença a impedia de levantar-se e a velhice não deixava vovó vir até nós. Relutei ao pedido temendo por mim na floresta caminhando sozinha e temendo por minha mãe sozinha em casa. Quem sabe quando e para onde Sol iria retornar?

Beirando às lágrimas, agarrei-me à cesta e saí de casa apertando a alça com tanta força que os nós de meus dedos começaram a ficar vermelhos. Segurei as gotinhas transparentes, ninguém precisava vê-las.

A trilha para a floresta iniciava logo na porta de minha casa, densa e perigosa. O Sol estava nascendo, uma esfera vermelha arroxeadada enorme emitindo raios que se deitavam sobre as copas das árvores tornando-as ouro instantaneamente. Pássaros cantavam por todos os cantos, e perto de mim corria um gélido riacho onde todos os dias me banhava. Coloquei a cesta na mão esquerda e com a direita desbravei a mata.

As folhas das árvores caíam constantemente e formavam pequenas pilhas aos meus pés. Os galhos tentavam me agarrar em abraços, mas eu os repelia. Caminhei por uma hora até que as flores surgissem e árvores se espaçassem.

A meio caminho, já não havendo mais como voltar, ouvi alguns estalos. As folhas que cobriam o chão da floresta foram esmagadas, galhos quebraram e um cheiro azedo de sujeira tocou meu nariz. Meu coração foi a mil batendo como uma bigorna e pude finalmente ver o que me esperava do outro lado da mata.

O vulto voou para esconder-se na penumbra. Pressionei os olhos tentando enxergar, mas quase nenhuma luz atravessava as copas das árvores. Comecei a ficar realmente com medo quando uma sinistra canção começou a ressoar, e o vulto saiu de sua toca caminhando em minha direção sem cerimônias, vez por outra sendo iluminado por um raio de Sol.

Aquele homem era só uma história, eu não podia estar realmente o vendo. Totalmente imundo, com roupas esfarrapadas e parecendo não sentir frio algum, o indivíduo de olhos laranja faiscantes parou poucos metros de mim. Tinha 1,60 e um olhar feroz. Sol puxou o acordeão para a frente e seus olhos faiscantes me observavam como se eu fosse de ouro. Lembrei que vovó disse que eu era muito parecida com ela quando jovem e aí pensei: “será que Sol está imaginando que eu sou ela?”. Ele sorriu escancaradamente com os dentes negros e cariados, parou e abaixou a cabeça por uns instantes. Uma trilha formou-se em seu rosto por onde as lágrimas abriam caminho.

Ele começou a soluçar, fazendo o peito saltar descontroladamente. Pigarreou depois de incontáveis haustos e começou a murmurar. No início era baixo demais para ouvir, mas os sussurros tornaram-se berros descontrolados, gritos de dor!

Sol passou a língua pelos lábios como um réptil e tocou o acordeão, pondo-se a cantar.

“Eu acreditei, amei e vivi

Ouvi sua voz doce

A única que deveria me amar

Mas quando abri os olhos numa névoa os fechou

E era o vulto da morte te abraçando apaixonada

Então chorei e berrei

Pois um outro a tirou de mim

Mas em meu coração você brilha

Farei um sacrifício necessário

Mas não tema

Escolherei bem

E não deixarei que na morte se estrague

Sendo rápido no abate

E depois me dirás

Me dirás depois como reencontrar-te

Pois toda a sorte não foi capaz de nos colocar juntos

Se a vida nos separou

A morte irá mostrar quem realmente sou”

Sol era um velhote! Não dava para acreditar que ele realmente achasse que eu era a vovó eternamente nova. Ela deveria estar com a mesma idade que ele agora.

Com um uivo entrecortado aos soluços, Sol pulou de seu lugar e correu em minha direção. De pronto me joguei para o lado e disparei como uma flecha. Larguei a cesta de doces no ar, voando tão rápida quanto o vento

matinal. Saltei montes de terra e grama sem me importar com os galhos que abriam vincos em minha pele e esgarçavam o vestido novo. Não contei o tempo que tomei para percorrer os quilômetros faltantes até a casa da minha avó, nem me dei conta de que o Sol já se punha e a Lua cheia o substituíra. Várias passadas adiante, quase no coração da floresta onde residia minha avó, tive o rápido vislumbre de uma sombra enorme erguendo-se imponente ao meu lado. Sol, com pelos negros e emaranhados, exalava o cheiro forte de sangue seco e leite coalhado. Meu coração estatelou no peito. Ele havia se transformado em lobisomem e se eu não conseguisse abrigo logo aquele seria meu fim!

Tropecei no nó de uma raiz e gritei. Quase imediatamente a porta da casa da vovó escancarou. O lobo já se erguia sobre mim quando vovó deixou a soleira da porta e estacou diante dele. Apossando-se de um machado recostado ao lado de uma pilha de toras caminhou em nossa direção. Das narinas e da boca apinhada de dentes negros e afiados do lobo saíam nuvenzinhas de vapor condensado.

Antes que vovó o acertasse ele a viu e ficou duplamente confuso, porque não havia se dado conta de que atacava a neta e não a avó, seu alvo da vida toda. Depois de um longo uivo ele decidiu que teria que atacar a mais velha e, levantando-se nas patas traseiras, revelou as garras preparando-se para desferir um golpe poderoso. Chutei a barriga dele antes que vovó fosse acertada e rolei para o lado. Ela aproveitou a distração para arremessar seu machado, mas a fera era ágil e desviou-se da lâmina voadora. Enraivecido, o logo mau avançou contra vovó e com apenas um golpe acertou-a com tanta força que ela voou floresta adentro.

Corri até o lobo carregando comigo o machado que eu havia recuperado e ao mesmo instante ele saltou de seu lugar e correu procurando vovó. Caminhei tanto que acabei me perdendo, mas encontrei a besta quando minhas esperanças já se esvaíam. Ele estava sobre uma vovó ensanguentada e sem vida.

Antes que ele pudesse me ver juntei toda minha raiva, dor e tristeza para dar um fim ao mal que nos perseguia há gerações. Com o machado o mais alto que pude sobre minha cabeça, golpeei decepando lobo quando ele ainda se virava. Sangue jorrou aos borbotões de seu pescoço espirrando para todos os lados, líquido escuro e pegajoso lavou minhas vestes e meu capuz. A besta tombou e sem vida tornou-se novamente homem. Lágrimas embaçaram meus olhos e eu já não via mais nada.

Corri às cegas pela floresta sem rumo e em choque, chegando como se tivesse hora marcada na Toca dos Chapéus em meio à competição anual de

chapéus.

Desmaiei diante dos olhares de todos e acordei dias depois de volta a casa. Mamãe sumiu de seu quarto, papai está triste e não quer falar da vovó. O perigo se foi com o lobo e agora posso visitar a vila esporadicamente, como minha mãe disse que aconteceria. Quando visito os habitantes da Toca dos Chapéus eles me reconhecem como a concorrente de última hora que venceu o concurso da Toca dos Chapéus com o Chapeuzinho Vermelho, o chapéu vermelho abstrato mais bonito que já havia visto, disse com um sorriso o Chapeleiro Maluco. Além disso, agora sou amiga próxima dos porquinhos e religiosamente, todo domingo, jogamos uma partida de pôquer. Como vocês podem ver, tornei-me também a nova contadora de histórias das noites de Queima de Chapéus junto de Joseph.

Minha vida não é como eu imaginava, ela poderia ser melhor. Penso nisso toda noite ao deitar, mas ela é a minha vida, e essa é a minha história. Agora, impressione-me. Tome um assento, alcance toda sua memória e me diga: Qual é a sua?

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 17-38.

ANEXO B – Informações sobre o autor

Gabriel Edgar Ramos nasceu em 17 de dezembro de 1996 na cidade de Blumenau, Santa Catarina, no Brasil. Lia muito desde cedo, tanto que em 2013 colocou suas próprias histórias no papel ao lançar o primeiro livro da coleção Seraf e os Artefatos Místicos, Controlador de Mentes, seguiram-se anos de palestras, participações em feiras literárias e novas publicações. Foi quando estava se preparando para terminar o curso superior em História, em 2017, que Gabriel teve a ideia de escrever sobre contos populares antigos. Naquele ano entregou seu TCC baseado no tema e um pouco mais tarde escreveu este livro.

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 126.

ANEXO C – Mensagem aos leitores

Este livro é uma obra de ficção, mas nem por isso deixa de ser um reflexo do nosso mundo escrito de trás para frente. As histórias que encontrará são tão verídicas quanto as que poderiam ter acontecido com alguém que você conhece, então lembre-se que boa parte do que lê aqui é um aviso: coisas ruins acontecem, não importa se você é um personagem de contos de fadas ou não. Como sabemos que não somos, basta aprender com os erros desses personagens tão caricatos. Boa leitura!

Gabriel Edgar Ramos. A toca dos chapéus. Em: A toca dos chapéus. Rio de Janeiro: Recontagens, 2019, p. 5.