

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP

IOANA DA CUNHA PEREIRA YACALOS

**É SENDO ENSINADO QUE SE APRENDE:**

Resultados de um treino em inferências na compreensão de textos de crianças do 4º ano.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO / SP

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

IOANA DA CUNHA PEREIRA YACALOS

**É SENDO ENSINADO QUE SE APRENDE:**

Resultados de um treino em inferências na compreensão de textos de crianças do 4º ano.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora. Dra. Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO / SP

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE DEVIDAMENTE CITADA A FONTE.

#### Catálogo na publicação

Yacalos, Ioana da Cunha Pereira

É sendo ensinado que se aprende: Resultados de um treino em inferências na compreensão de textos de crianças do 4º ano / Ioana da Cunha Pereira Yacalos; orientadora Maria Regina Maluf. – São Paulo, 2012.

118 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Área de concentração: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1. Compreensão de textos; 2. Inferências; 3. Crianças; 4. Sala de aula; I Título.

Banca examinadora:

---

Presidente

---

Membro Titular

---

Membro Titular

---

Membro Suplente

---

Membro Suplente

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

À Marina.

Por ser o orgulho, o exemplo, fonte de admiração sem fim.

## AGRADECIMENTOS

Há três anos, eu estava me formando nos cursos de psicologia e pedagogia. Ser mestra parecia um sonho, um plano distante. Não foi fácil largar o conforto do meu lar, o calor da minha cidade (linda São Luís), o carinho e cuidado da minha mãe e irmãos, as risadas com minhas amigas, as brincadeiras com meus cachorros. Mas eu tinha um objetivo. Eu precisava ir mais longe. E eu vim. São Paulo me recebeu cinza e tão chuvosa quanto estava meu coração. Mas eu fui ensinada a ser forte. E, sempre boa aluna, tinha aprendido direitinho.

Minha força vem deles, por eles, pra eles, com eles:

A Deus, porto seguro, meu refúgio em tantos momentos dolorosos, meu consolo quando o coração fica apertado, meu amparo quando sou dúvida, meu agradecimento em momentos assim, de vitória.

Ao meu avô Olavo, por ter investido a sua vida em nós, por ter sido o patriarca, a referência, a segurança. Porque de onde ele estiver, sei que está zelando, como sempre foi e sempre será.

À minha mãezinha, primeiro e infinito amor desta vida. Por ter me feito ser grande, mesmo tão pequenina; por ter sempre confiado em mim e com isso me ensinado responsabilidade e independência. Se eu suporrei chegar aqui, foi porque ela me ensinou a lutar por tudo que eu quis.

Ao meu papai, por ter sido o maior carinho, as melhores comidas, o protetor, o que me fez ser princesa, mesmo quando eu insistia em ser moleque.

Aos meus irmãos. Orgulho. Admiração. Felicidade. Cumplicidade. Os que eu mais amo no mundo inteiro. Os que me fazem mais feliz. As minhas maiores preocupações. Os que eu defenderia com todas as forças. Os que eu, sem hesitar, daria a minha vida. Mazinha, Oninha e Mozinha, vocês são os meus melhores.

Às amigas que a vida me deu de presente, desde um tempo que eu nem consigo lembrar. Roberta, a presença mais constante, onde quer que esteja; por torcer por mim, acreditar em mim mais do que eu mesma (sem dúvidas), por se fazer sempre presente, em todos os momentos importantes e nos sem importância também. Paula, irmã caçula, comadre, parceira; a que entende quando um “saudades” significa “não aguento mais chorar”. Pri Muniz, por ter sido quem me ensinou o que era amizade. Stéphaney, por ser risada certa, em qualquer lugar, em todas as situações. Pri-lôra, a que compartilhou tantos momentos bons, que divide pensamentos, que é linda, loira, magra e que fez meu abstract! Thanks, girl!

Àquelas que vieram e ficaram no meu coração: Carol de Verdade, Alessandra, Carol Pinho, Rafaela, Marina, Ana Flávia...

Aos que me fizeram acreditar que São Paulo também pode ser azul, rosa, verde, vermelho, calor, brilho:

Ao Di, por tornar tudo tão leve, tão lindo, tão cheio de flores, tão música e chocolate... Por ser amor, desejo, beijo, carinho e compreensão. Aquele que me faz contar as horas para os fins de semana e tem o abraço mais cheio de paz. O que me faz rir, tão feliz, e me faz tentar ser melhor todos os dias, por ele. Obrigada por ter me dado uma gêmea, Cá, e em consequência, uma família que me acolhe em vários momentos e os primeiros amigos em São Paulo, que eu quero levar pra onde eu for, para o resto da vida: Fabi, Lari Milane, Larissa Larrubia, Aninha... e tantas outras pessoas lindas, que eu descubro a cada dia.

E àquelas que compartilham sonhos, metas, desesperos, alívios... Que são luz na minha tristeza, ponderação nos meus extremos e fazem meu coração ficar em festa quando estão pertinho. Angélica e Yuska, vocês se fizeram essenciais na minha vida. À Carol, que traz sempre tanta alegria, com o riso mais sincero e o filho mais fofo, inspiração para os meus futuros.

Agradeço também e imensamente à Professora Doutora Maria Regina Maluf, porque, de fato, orientou-me desde o início, quando as ideias ainda não pareciam se organizar, até os últimos dias, com incansáveis correções. Obrigada por compartilhar os tantos e valiosos conhecimentos durante todo o curso.

À Melania Moroz, por ter sido um referencial de professora no Mestrado; e à Fraulein de Paula, pela inspiração em vários momentos. Obrigada as duas pelo reforçamento positivo e contribuições na Qualificação.

Aos queridos alunos participantes desta pesquisa e, principalmente, aos que fizeram parte do Grupo de Intervenção, por terem me recebido tão bem, com carinho e participação. Porque me fizeram ter certeza que o ensino é possível e lembrar com saudades do quanto é prazeroso estar em sala de aula. À professora da turma pesquisada, por ter sido aberta à intervenção.

À professora Mestra Tatiana Carvalho, que nem deve saber, mas teve grande importância na minha decisão pelo mestrado, por ter sido o exemplo de profissional que eu quis seguir durante a minha graduação em Psicologia.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

*“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”*

*(Nelson Mandela)*



## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo testar a utilização de um procedimento de treino em fazer inferências, para verificar seus efeitos sobre a habilidade de compreensão de textos em uma turma de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental. Para isso, os 38 participantes do estudo foram divididos em 19 crianças para um Grupo de Intervenção, e 19 crianças para um Grupo Controle. Com as crianças do GI foi realizada uma intervenção em sala de aula, na qual os alunos foram estimulados e ensinados a procurar pistas que os levassem a fazer inferências e justificar as bases geradoras destas inferências, relacionando informações textuais com seu conhecimento de mundo e relacionando informações diferentes presentes no mesmo texto. Não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos no Pré-teste. No Pós-teste, todas as crianças do GI tiveram desempenho melhor do que as do GC. Foram as únicas que melhoraram significativamente seu desempenho do Pré-teste para os Pós-testes 1 e 2. Os procedimentos de intervenção e suas implicações educacionais são analisados e discutidos em termos de práticas de ensino que possam ser utilizadas para desenvolver a compreensão de texto em sala de aula.

**Palavras-chave:** compreensão de textos; inferências; crianças; sala de aula.

## **ABSTRACT**

This research aimed to test the utilization of an inferential training, to evaluate its effects on the text comprehension skill, in a class with students on the fourth grade of the Basic Education. For this, the 38 participants were divided into groups: 19 children to Intervention's Group and 19 children to the Control Group. For the GI's children, was performed one intervention in class whom students were stimulated and taught to seek clue that would lead them to make inferences and justified the generating bases of these inferences, relating text's information with previous knowledge, and to integrate information mentioned in the same text. No significant differences were found between the two groups in the pre-test. In the post-test, every GI's children were significantly more successful than those in the CG. Only the children in the GI showed improvement of their comprehension skills when compared in the pre- and in the post-test 1 and 2. These intervention proceedings and their educational implication are analyzed and discussed in terms of finding useful ways of teaching comprehension in the school setting.

**Key-words:** text comprehension; inferences; children; school setting.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Caracterização dos alunos por grupos.....                                                                                                                          | 42 |
| Quadro 2 - Tempo de leitura de cada aluno das Turmas A e B na Tarefa de Sondagem de Decodificação.....                                                                        | 57 |
| Quadro 3 - Número de acerto na prova do Pré-teste, que teve cada participante dos Grupos de Intervenção e Controle.....                                                       | 59 |
| Quadro 4 - Número de acertos nas provas do pré-teste, do pós-teste 1 e do pós-teste2, para cada participante do GI e GC (a pontuação máxima para cada participante é 17)..... | 62 |
| Gráfico 1 - Comparação entre os Grupos de Intervenção e Controle, a partir do número de acertos que obtiveram no Pré-Teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2).....                   | 66 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Comparação entre o número de acertos no Pré-teste e Pós-Teste 1 e no Pré-Teste e Pós-Teste 2 para o Grupo de Intervenção (GI).....             | 64 |
| Tabela 2 - Comparação entre o número de acertos no Pré-teste e Pós-Teste 1 e no Pré-Teste e Pós-Teste 2 para o Grupo Controle (GC).....                   | 64 |
| Tabela 3 - Comparação entre os Grupos de Intervenção e Controle, a partir do número de acertos que obtiveram no Pré-Teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2..... | 65 |

## SUMÁRIO

|            |                                                                                |           |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                         | <b>13</b> |
| <b>2</b>   | <b>LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENFOQUE DA PSICOLOGIA COGNITIVA.....</b> | <b>16</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Decodificação e aprendizagem da leitura.....</b>                            | <b>17</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Leitura com compreensão .....</b>                                           | <b>19</b> |
| <b>2.3</b> | <b>O modelo de compreensão elaborado por Kintsch.....</b>                      | <b>20</b> |
| <b>2.4</b> | <b>Atividades envolvidas no processo de compreensão.....</b>                   | <b>23</b> |
| 2.4.1      | Decodificação ineficiente.....                                                 | 23        |
| 2.4.2      | Memória de trabalho.....                                                       | 24        |
| 2.4.3      | Limitações de Vocabulário.....                                                 | 26        |
| 2.4.4      | Estratégias de Monitoramento.....                                              | 27        |
| 2.4.5      | Domínio da estrutura sintática das sentenças.....                              | 27        |
| 2.4.6      | Domínio de conhecimentos específicos.....                                      | 28        |
| 2.4.7      | Inferências.....                                                               | 29        |
| <b>3</b>   | <b>O PAPEL DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO DE TEXTOS.....</b>                   | <b>30</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Como as inferências se originam.....</b>                                    | <b>30</b> |
| <b>4</b>   | <b>ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE COMPREENSÃO EM LEITURA.....</b>        | <b>33</b> |
| <b>5</b>   | <b>OBJETIVOS.....</b>                                                          | <b>39</b> |
| <b>6</b>   | <b>MÉTODO.....</b>                                                             | <b>40</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Local e participantes.....</b>                                              | <b>41</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Cuidados Éticos.....</b>                                                    | <b>42</b> |
| <b>6.3</b> | <b>Procedimentos da pesquisa e materiais utilizados.....</b>                   | <b>42</b> |
| 6.3.1      | Tarefa de Sondagem de Decodificação.....                                       | 43        |
| 6.3.2      | Pré-teste.....                                                                 | 43        |
| 6.3.3      | Sessões de Intervenção.....                                                    | 44        |
| 6.3.4      | Pós-teste 1.....                                                               | 51        |
| 6.3.4      | Pós-teste 2.....                                                               | 52        |
| <b>6.4</b> | <b>Procedimento de análise dos dados.....</b>                                  | <b>53</b> |

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 6.4.1 Tarefa de Sondagem de Decodificação.....                                    | 53        |
| 6.4.2 Pré-teste e Pós-teste .....                                                 | 54        |
| <br>                                                                              |           |
| <b>7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>                             | <b>56</b> |
| <b>7.1 Sondagem para seleção dos participantes da pesquisa.....</b>               | <b>56</b> |
| <b>7.2 Pré-Teste para verificação de desempenho em compreensão de textos.....</b> | <b>58</b> |
| <b>7.3 Sessões de Intervenção.....</b>                                            | <b>60</b> |
| <b>7.4 Desempenho das crianças após as sessões de intervenção.....</b>            | <b>62</b> |
| <br>                                                                              |           |
| <b>8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                   | <b>68</b> |
| <br>                                                                              |           |
| REFERÊNCIAS.....                                                                  | 73        |
| APÊNDICE A.....                                                                   | 79        |
| ANEXO A.....                                                                      | 81        |
| ANEXO B.....                                                                      | 82        |
| ANEXO C.....                                                                      | 83        |
| ANEXO D.....                                                                      | 85        |
| ANEXO E.....                                                                      | 117       |

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do conhecimento do referencial teórico da psicologia cognitiva da leitura e de discussões que ocorreram durante uma disciplina sobre habilidades metalinguísticas e alfabetização, ministrada pela professora Doutora Maria Regina Maluf aos alunos do mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP, chegou-se a questionamentos sobre dificuldades de compreensão em alunos que aparentemente não têm problemas em leitura e escrita.

Pesquisando respostas a esta questão, encontrei na literatura resultados mostrando que, com certa frequência, as escolas parecem tratar a compreensão de textos como se ela se desenvolvesse automaticamente após o domínio do código alfabético ou como se os exercícios contidos no livro didático fossem suficientes para desenvolver esta habilidade (SPINILLO, 2008).

Contudo, percebe-se que o livro didático geralmente traz apenas questões literais de interpretação de texto, ou seja, perguntas em que, para dar a resposta, o aluno não precisa pensar e interpretar, mas apenas saber ler e localizar a resposta, uma vez que ela está explícita no texto (MARCUSCHI, 1996).

Acerca da crença de que a compreensão de textos desenvolve-se automaticamente após o domínio do código alfabético, é possível afirmar que ela não se sustenta frente a resultados de estudos na área, que mostram leitores sem problemas de decodificação, mas que não conseguem compreender o que leem. Além disso, os baixos índices oficiais divulgados a partir de avaliações nacionais podem ser vistos como um reflexo deste modo de tratar a compreensão de textos.

No ano de 2009, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) avaliou as habilidades básicas de leitura e o Brasil, em um *ranking* de 65 países, teve a 53ª colocação (BRASIL, 2010). Cabe lembrar também que o Brasil ficou em último lugar na primeira avaliação do programa, no ano de 2000, demonstrando índice crítico no *ranking* mundial (BRASIL, 2001).

Outro resultado do PISA realizado em 2009 mostra que, em leitura, quase metade dos brasileiros avaliados alcança apenas o nível 1, significando que esses adolescentes (a avaliação é realizada com estudantes de 15 anos completos) são capazes somente de encontrar

informações explícitas nos textos e relacioná-las com o dia-a-dia deles. Não são analfabetos, mas têm somente o grau mínimo de habilidade de leitura (PARAGUASSÚ, 2010).

Outra avaliação da aprendizagem, de âmbito nacional, é a Prova Brasil, com foco em leitura e matemática, que também colaborou para mapear o desempenho dos alunos em relação ao domínio de conteúdos escolares. Os resultados dessa prova, referentes à 4ª série do Ensino Fundamental, revelaram alunos com uma média de 172,35 no ano de 2007, em uma escala de 0 a 500 (BRASIL, 2007).

Para compreender o significado desta pontuação, é importante lembrar que o relatório da avaliação Prova Brasil (BRASIL, 2007) aponta como desempenho satisfatório, média acima de 250 para a criança do 5º ano<sup>1</sup>. Com esta pontuação, tem-se um leitor com habilidades consolidadas, capaz de estabelecer a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguir efeitos de humor mais sutis; identificar a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas; depreender relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades.

A média de 172,35, alcançada pelos alunos, significa que estes possuem nível crítico de leitura. Assim, não são leitores competentes, leem de forma pouco condizente com a série, construíram apenas o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam somente a superfície de narrativas simples e curtas, e localizam tão-somente informações explícitas (BRASIL, 2007).

Percebe-se, então, que as habilidades desejadas ao final do 5º ano estão muito distantes dos resultados de fato obtidos nas avaliações, o que sugere que a escola tem contribuído pouco para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos. Uma hipótese para tentar explicar essa baixa contribuição é a falta de conhecimentos a respeito desta habilidade e da forma como ela se desenvolve nos indivíduos.

Considerando as questões apresentadas e em acordo com uma pesquisa realizada na cidade de Recife por Spinillo (2008), a compreensão de textos pode ser favorecida a partir de estratégias de ensino, como o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências. Optou-se, deste modo, por realizar uma intervenção semelhante à desenvolvida pela autora.

---

<sup>1</sup> Neste estudo, a nomenclatura das séries do Ensino Fundamental foi utilizada segundo legislação atual – Ensino Fundamental de 9 anos (Lei 11.274/06) –, apesar da ciência de que muitas escolas ainda estão se adequando ao modelo implantado. A legislação determina que o Ensino Fundamental vai do 1º ao 9º ano, sendo que o 1º corresponde à antiga turma de Alfabetização (também chamada de Pré-escola 3, Jardim 3), o 2º ano corresponde à antiga 1ª série e assim sucessivamente, até que o 9º ano corresponde à antiga 8ª série.



Esta é a proposta da presente pesquisa, que consistiu em um estudo de intervenção conduzido em sala de aula, com objetivo principal de desenvolver habilidades de compreensão de textos em crianças com dificuldades nesta área, e a partir de intervenções específicas voltadas para o estabelecimento de inferências.

Para a proposta de trabalho apresentada, a revisão de literatura abordará pontos que tratam do desenvolvimento da leitura e compreensão de textos no enfoque da psicologia cognitiva da leitura.

Desta forma, iniciar-se-á com o conceito de leitura, quando será explicado de que leitura se está tratando. Posteriormente, será dada ênfase no significado da compreensão, apontando a perspectiva teórica que será utilizada no trabalho, qual seja, a das relações entre metalinguagem e alfabetização. E, por fim, apresentaremos a perspectiva empírica e educacional acerca da habilidade de compreensão de textos, situando o leitor no que já foi produzido nesta área e quais resultados foram obtidos.

Os capítulos posteriores apresentarão o problema da pesquisa, o método utilizado e como foi realizado o tratamento das informações e análise dos dados.

Por fim, serão mostrados os resultados obtidos no presente estudo, terminando com a análise e discussão destes dados.

## 2 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENFOQUE DA PSICOLOGIA COGNITIVA

A falta de acordo entre os pesquisadores ao conceituar leitura deve-se, em grande parte, ao modo de entender o início da atividade de leitura, ou seja, o ensino e aprendizagem iniciais.

Nos últimos 20 anos as ciências cognitivas fizeram esforços consideráveis para descobrir os mecanismos mentais que possibilitam a leitura, incidindo, portanto, no entendimento de como se ensina e como se aprende a ler. Pode-se dizer que existe hoje um razoável consenso entre os investigadores na área da psicologia cognitiva da leitura (BRAIBANT, 1997; GOMBERT, 1992) que, baseados nessas evidências, distinguem dois componentes essenciais na leitura: por um lado os processos de decodificação que possibilitam a identificação ou reconhecimento das palavras escritas, e, por outro lado, os processos cognitivos que permitem a compreensão.

Neste sentido, a leitura pode ser definida como

[...] uma construção de significações, realizada por uma pessoa (adulto ou criança) a partir de um texto escrito em um determinado contexto. Esta construção é, portanto, o resultado de uma interação entre os dados do texto e os conhecimentos do leitor (conhecimentos linguísticos e conhecimentos conceituais), em função dos objetivos que ele busca atingir por meio dessa leitura (Gombert et al., 2000, p. 11).

A leitura é, portanto, uma atividade complexa que exige a intervenção de diversos processos: identificação de letras, reconhecimento de palavras, acesso ao significado, integração sintática e semântica. Embora seja verdadeiro que a identificação das palavras é necessária para compreender um texto, ela não é suficiente (ALÉGRIA, LEYBAERT & MOUSTY, 1997).

A ocorrência da decodificação é uma condição necessária para que a compreensão em leitura possa acontecer. O leitor, ao deparar-se visualmente com a escrita, deve transformar os grafemas (letras) em fonemas (sons da fala), e faz isso fixando sua atenção nas palavras. É a partir dessa atividade que a compreensão poderá ocorrer. Por essa razão, pode-se afirmar, com Gombert et al. (2000, p. 45), que a decodificação é uma condição necessária à compreensão em leitura, mas ela não é uma condição suficiente, o que explica porque às vezes encontramos bons decodificadores que não são bons “compreendedores”. No entanto, o contrário não é verdadeiro, posto que não se encontram bons leitores e “compreendedores” que não sejam capazes de reconhecer as palavras escritas a serem compreendidas.

Deste modo, a leitura pode ser apresentada segundo modelo de Gough e Hoover (1990), mostrado pela primeira vez, segundo os mesmos, por Gough e Turner em 1986:

### **LEITURA = DECODIFICAÇÃO X COMPREENSÃO**

Segundo estes autores, a leitura envolve a integração de duas habilidades indispensáveis à sua realização, quais sejam a decodificação e a compreensão, pois se sabe que em uma equação que envolve a operação da multiplicação, se qualquer fator envolvido for nulo, o resultado também o será.

#### **2.1 Decodificação e aprendizagem da leitura**

Para entender a compreensão de textos no enfoque teórico das relações entre metalinguagem e alfabetização, faz-se necessário explanar sobre como ocorre a aprendizagem da leitura. E, para aprender a ler, o principiante precisa entender que no nosso sistema de escrita, alfabético, tudo que é falado pode ser escrito, utilizando-se grafemas (letras) que representam fonemas (sons da fala). Logo, ler envolve, inicialmente, a habilidade de transformar grafemas em fonemas (MALUF, 2005). Na mesma perspectiva, escrever exige a habilidade de transformar fonemas em grafemas.

Deste modo, a aprendizagem da leitura passa pela aquisição de habilidades de codificação e decodificação, o que significa identificar e interpretar as unidades linguísticas, transformando os sinais, no caso as letras, em informações significativas. Dito de outro modo, aprender a ler exige a habilidade de decodificar e reconhecer as palavras escritas, sendo estas uma combinação de sinais gráficos, que são as letras. A palavra, na fala, é compreendida como a unidade primordial portadora de significado. Assim, decodificar é reconhecer palavras e, delas, extrair pronúncia. Compreender é dar sentido a uma informação grafada, seja ela uma palavra, uma frase ou um texto.

É importante que sejam apontados, também, os processos em ação no leitor competente, que podem ser explicados a partir de modelos de reconhecimento de palavras. Gombert (2003) admite a existência de dois modelos, sendo que ambos ainda são aceitos, pois nenhum deles tem um nível de demonstrabilidade decisivo. Um deles é o modelo de dupla

via, no qual, as palavras conhecidas são acessadas diretamente, havendo um pareamento direto da configuração escrita da palavra com sua representação visual na memória; quando a palavra não é conhecida, há um procedimento de acesso indireto, transformando a informação visual em fonológica, acessando o léxico mental para o reconhecimento. O outro modelo de reconhecimento de palavras é denominado de modelo conexionista, no qual se considera que a mente trata a informação escrita estabelecendo conexões (cerebrais) entre a ortografia percebida, a significação, a fonologia e o contexto.

Apesar dos dois modelos considerarem a leitura de forma diferenciada, concordam que os procedimentos de processamento de informação gráfica colocados em prática pelos leitores hábeis são automáticos, rápidos e inconscientes. Aprender a ler, então, consistiria em adquirir “reflexos” de leitura que requerem um alto grau de automaticidade (MAREC-BRETON & GOMBERT, 2004).

Somente a partir do momento em que o leitor consegue automatizar este processo de reconhecimento de palavras, é que ele pode tornar-se proficiente, ou seja, que ele conseguirá ler bem e compreender o que lê. E se são estes automatismos que garantem a leitura fluente no leitor hábil (MALUF & GOMBERT, 2008), faz-se necessário refletir sobre a origem dessas automatizações.

Para o enfoque metalinguístico, as primeiras habilidades linguísticas manifestadas pelas crianças são de caráter epilinguístico, conhecimentos implícitos, que surgem espontaneamente nas crianças, de acordo com suas vivências e manipulações da linguagem oral.

Posteriormente, para que a criança aprenda a ler e escrever, ela precisará ir além do conhecimento implícito, desenvolvendo capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização, o que é designado como conhecimento explícito ou consciência explícita a respeito das estruturas linguísticas que deverão ser intencionalmente manipuladas (MALUF, 2010). A metalinguagem favorece, ao mesmo tempo em que resulta, de aprendizagens explícitas que ocorrem durante a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Entretanto, como mostram os estudos mais recentes de Gombert (MALUF & GOMBERT, 2008), com o surgimento das habilidades explícitas, as habilidades epilinguísticas não desaparecem, mas sim continuam a evoluir paralelamente e sob influência da repetição da manipulação da linguagem escrita sob a forma de leitura e/ou escrita. Esta evolução está na origem dos automatismos que se formam no leitor hábil.

Neste sentido, decodificar é perceber palavras grafadas e delas extrair pronúncia, tendo como objetivo a compreensão, já que lemos para compreender (MALUF, 2005). A compreensão é o objetivo, mas para compreender o que se lê, é preciso aprender a ler, o que envolve, inicialmente, processos de reconhecimento de palavras e decodificação, que somente quando automatizados, permitem uma leitura eficiente, com compreensão.

## **2.2 Leitura com compreensão**

Após as referências feitas ao processo de aprendizagem da leitura, mostrando o lugar que nele ocupa a habilidade de decodificação dos sinais gráficos (letras) utilizados para ler e para escrever, faz-se necessário dar ênfase ao processo de compreensão, já que este é o tema principal desta pesquisa.

A leitura é uma atividade complexa que envolve a mobilização de diversos processos cognitivos e cujo objetivo é a compreensão. Segundo Sternberg (2000), fazem parte deste processo a codificação semântica, aquisição de vocabulário, compreensão das ideias no texto, a criação de modelos mentais do texto e a compreensão do texto com base no contexto e no ponto de vista do leitor.

Para entender a codificação semântica, tem-se que nesta, a informação sensorial é traduzida em uma representação baseada na compreensão que se tem das significações das palavras. No acesso ao léxico, por exemplo, identifica-se a palavra, baseada em combinações de letras que ativam a memória de palavras. Já na codificação semântica obtém-se acesso à significação da palavra armazenada na memória (STERNBERG, 2000), ou seja, quando se lê ‘casa’, o processo de identificação é automático, através da codificação semântica.

É somente após o aprendiz conseguir automatizar os processos de identificação de letras e reconhecimento de palavras, que ele pode tornar-se um leitor proficiente, ou seja, um leitor que atinge o objetivo da leitura, que é a compreensão. Quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, a memória de trabalho tem maiores disponibilidades de recursos para realizar operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, processos importantes para a compreensão da leitura (MORAIS, 1996).

Assim, tem-se em Pinheiro (2005) que “aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar” (p. 19). Note-se que diz “essencialmente”, e não “exclusivamente” referindo-se ao processo de aprender. Após a repetição de algumas decodificações bem sucedidas, o leitor memoriza a representação ortográfica da palavra, o que se torna fundamental para o reconhecimento hábil da mesma. Para que um leitor venha a se tornar proficiente, ele precisa reconhecer rapidamente as palavras que estão armazenadas no seu léxico ortográfico, já que assim, poderá utilizar sua atenção e memória para a compreensão do texto. Do mesmo modo, ainda segundo Pinheiro (2005), a literatura relata que o reconhecimento lento e impreciso de palavras é a principal barreira à compreensão.

Para distinguir a aprendizagem da leitura de textos e a leitura que faz um leitor proficiente, Perfetti, Landi e Oakhill (2005) relacionam a compreensão da linguagem escrita à da linguagem falada. No leitor iniciante, essa relação é frágil e dificilmente haverá compreensão, pelo fato de que ele precisa preocupar-se em decodificar e reconhecer as palavras. Quando as crianças avançam na decodificação, automatizando-a, a relação entre compreensão do texto e da linguagem falada fica bem mais próxima.

Contudo, a compreensão de textos não pode ser resumida à compreensão do discurso, ou seja, a compreensão do que se ouve. Apesar de existir uma relação, a questão não se encerra neste ponto, até porque o que geralmente se ouve é diferente, em conteúdo e estilo, daquilo que se lê, nas dimensões semântica, pragmática e de forma. Compreender um texto escrito traz outras complexidades adicionais, que vão além da compreensão do discurso (PERFETTI, LANDI, OAKHIL, 2005), e que veremos nos itens seguintes.

### **2.3 O modelo de compreensão elaborado por Kintsch**

Dentre os modelos de compreensão de textos, o mais abrangente e de maior impacto e aceitação na área foi proposto por Kintsch, em 1978, com última revisão em 1998<sup>2</sup> (apud Kintsch & Rawson, 2005) e denominado modelo de Construção-Integração (CI). Esse modelo focaliza o conhecimento de mundo do receptor do texto, os elementos textuais (conteúdo e forma linguística) e a interação entre esses aspectos, especificando duas fases durante o processo de compreensão: a fase de construção e a fase de integração.

---

<sup>2</sup> O texto original, publicado em 1998 não foi encontrado no banco de dados das bibliotecas da PUC e USP e, também, não foi encontrada versão na internet para consulta. Assim, optou-se por utilizar a versão mais recente de Kintsch e Rawson (2005) para a explicação do modelo revisado em 1998.

Antes de iniciar a explicação, é importante frisar que é considerado de extrema importância o entendimento de um modelo de compreensão, pois ao saber os processos envolvidos nesta habilidade, pode-se pensar em quais estratégias favorecem a sua aprendizagem e analisar por onde passam as dificuldades dos que não conseguem compreender um texto.

De acordo com esse modelo, há níveis de processamento para descrever a compreensão. O primeiro deles é o nível linguístico, que requisita que o leitor consiga decodificar os símbolos gráficos presentes no material a ser lido, ou seja, que ele consiga ler palavras e frases. (KINTSCH & RAWSON, 2005). Em acordo com o modelo em questão, a decodificação é o primeiro passo para a leitura com compreensão, já que é uma condição essencial para que ela ocorra.

Depois do nível linguístico, tem-se a análise semântica, que determina o sentido do texto. Neste nível, cabe explicar o que Kintsch e Rawson (2005) chamaram de *microestrutura* e *macroestrutura*. Os significados das palavras são combinados no texto, a partir da sua própria estrutura (por exemplo: relações sintáticas, de coerência, marcadores de coesão), resultando em unidades de ideias ou proposições. A *microestrutura* consiste em uma rede de proposições inter-relacionadas e, conforme Salles e Parente (2004), esta rede corresponde, de forma geral, às frases de um texto.

Contudo, para a compreensão do texto, é necessário ir além do significado das palavras e inter-relações entre as frases. Partes inteiras de um texto também precisam estar relacionadas e, então, é necessária a construção da *macroestrutura*, que é a representação semântica do significado global do texto. Segundo Kintsch (1988), o leitor abstrai os temas ou ideias mais gerais do texto, que são inferidos mediante a aplicação de determinadas regras, a partir da *microestrutura*.

A *microestrutura* e *macroestrutura* juntas são chamadas de *texto-base*, que é o terceiro nível proposto pelo modelo CI. O *texto-base* representa o significado do texto exatamente como está expresso nele. Mas é sabido que se um leitor entender apenas o que está disposto literalmente em um texto, a compreensão será suficiente apenas para reproduzi-lo, mas não para interpretações mais profundas (KINTSCH & RAWSON, 2005). Para uma compreensão profunda, o *texto-base* deve servir para a construção do *modelo situacional*, que é um modelo mental da situação descrita no texto, elaborado a partir das informações contidas, do conhecimento prévio e dos objetivos de compreensão do leitor. E para a

elaboração de um modelo situacional, é fundamental que o leitor saiba fazer inferências, conceito ao qual será dedicado o próximo capítulo.

Compreendendo os três níveis de processamento, torna-se simples a explicação do modelo em si. O processo ocorreria de forma cíclica, onde o leitor, inicialmente, entraria em contato com os dados provenientes do texto (texto-base), estabeleceria relações com seu conhecimento prévio, atribuindo a este um significado (modelo situacional), para então criar um vínculo com informações anteriormente processadas, em outros fragmentos textuais. Estas informações estariam armazenadas na memória de trabalho e permaneceriam até a integração com os dados recentemente processados no texto.

Após esta integração, as informações que não seriam consideradas relevantes à compreensão das próximas a serem retiradas do texto, seriam enviadas para a memória de longo prazo, permanecendo nesta armazenadas, e, outro ciclo se iniciaria. Este deslocamento de informações para a memória de longo prazo teria como objetivo reduzir a quantidade de material desnecessário acumulado na memória de trabalho, melhorando então o seu desempenho. Observa-se que, a cada integração de um fragmento textual se iniciaria outro processo, até que a compreensão que, inicialmente, é local (sentença a sentença), passe a ser global (texto como um todo) (KINTSCH, 1988).

Em resumo, na fase de construção, um modelo mental é construído local e gradativamente a partir do significado das palavras e proposições. Já a fase de integração é de natureza local e global e, ocorre sempre que uma nova informação é adicionada, permitindo a construção de sentidos com base nas antigas informações e nas novas informações (SPINILLO & MAHON, 2007). Ao realizar esse processo, o leitor integra informações veiculadas no texto (texto-base) e também integra essas informações com seu conhecimento de mundo (modelo situacional) (SPINILLO, 2008).

Neste sentido, a compreensão é um processo de construção de significados a partir da integração de informações literais e inferenciais. As informações literais são aquelas explicitamente encontradas no texto; enquanto as inferenciais são informações implícitas, que o leitor deve descobrir com a integração de informações intratextuais entre si e entre informações intratextuais e o seu conhecimento de mundo (SPINILLO, 2008).



## **2.4 Atividades envolvidas no processo de compreensão**

Diversos autores relatam as atividades envolvidas no processo de compreensão, apontando tanto fatores linguísticos, quanto cognitivos (SPINILLO & MAHON, 2007; SPINILLO, 2008; SALLES & PARENTE, 2004; FERREIRA & DIAS, 2002), sendo que os fatores linguísticos referem-se ao domínio dos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e habilidade de decodificação; enquanto os fatores cognitivos dizem respeito à memória de trabalho, monitoramento e estabelecimento de inferência.

Para entendimento dos fatores e suas consequências na compreensão, tratar-se-á muito brevemente de cada um a seguir, já que o objetivo deste trabalho é apontar a habilidade de fazer inferências como um dos maiores determinantes da compreensão. Assim faremos uma breve referencia à decodificação ineficiente, memória de trabalho, limitações de vocabulário, estratégias de monitoramento, domínio da estrutura sintática das sentenças, domínio de conhecimentos específicos, como a estrutura de organização do texto, além das inferências, que será falado de maneira mais abrangente em um capítulo seguinte.

### **2.4.1 Decodificação ineficiente**

No capítulo sobre aprendizagem da leitura, já foi falado sobre a decodificação e é sabido que sem ela, não há compreensão. Caso a criança tenha dificuldades na decodificação, estas trariam como consequência imediata, problemas na compreensão de textos. Em contrapartida, dificuldades na compreensão leitora poderiam ser encontradas mesmo na ausência de problemas de decodificação (GOUGH & TUNMER, 1986).

Neste mesmo sentido, em um estudo realizado por Oakhill, Cain, Bryant (2003), estes afirmam que embora decodificação e compreensão estejam claramente associadas, são diferentes habilidades subjacentes e que, portanto, podem e devem se desenvolver de forma relativamente independente, sendo um erro pensar que se a criança tem êxito na leitura de palavras, a compreensão irá se desenvolver de forma natural.

Enquanto a decodificação está diretamente associada à consciência fonológica, aspecto estudado por diversos pesquisadores, dentre os quais apontamos: Oakhill, Cain e Bryant, 2003; Gombert, 1992, Maluf e Barrera, 1997; Barrera e Maluf, 2003; Salles e Parente,

2002, a relação da consciência fonológica com a compreensão é apenas indireta. Isto porque a consciência fonológica auxilia o processo de decodificação, que por sua vez contribui para a compreensão em leitura, como foi dito anteriormente.

#### **2.4.2 Memória de trabalho**

A memória exerce um papel de fundamental importância na leitura, assim como na aprendizagem em geral, pois qualquer material a ser conhecido pelo sujeito passa pela possibilidade de construção de sentido, construção possível através das associações que são feitas com conteúdos já presentes na mente do aprendiz. Esta atribuição de sentido é que torna as informações textuais coerentes e passíveis de serem absorvidas e organizadas como um conhecimento novo.

Segundo Costa (1998, p.16):

Para ler e entender um texto, a informação que entra deve ser dominada na memória. Isto é necessário para que as relações semânticas e sintáticas entre sucessivas palavras, frases e sentenças possam ser computadas e uma representação coerente da passagem seja construída.

Assim, a memória não pode ser vista como “um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo o momento” (MARCUSCHI, 1985, p. 3).

Então, a memória de trabalho é entendida como um sistema capaz de reter e manipular temporalmente a informação, enquanto participa de tarefas cognitivas como raciocínio, compreensão e aprendizagem (ALLOWAY et al., 2004). Segundo Miller (1956), a memória de trabalho é limitada quanto à capacidade de armazenamento imediato de informação. Este sistema de memória apresenta limitação quanto ao tempo, mas pode ser mantido, se for ativado pela repetição de manutenção ou pela transferência à memória de longo prazo.

Kleiman (2002, p.34) afirma que a “memória de trabalho pode ser concebida como a capacidade do leitor para estocar o material que está entrando mediante a percepção e para agrupá-lo em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua”. Desta forma, a leitura depende destas informações que ficam armazenadas na memória por um período curto de tempo, aguardando que as novas informações sejam adquiridas, para, então, serem

integradas. E, havendo uma dificuldade em relação a esta habilidade de manutenção e integração do conteúdo, possivelmente o processo de leitura e compreensão de um texto será prejudicado.

O modelo proposto por Baddeley (2000) compreende uma central executiva e foram acrescentados dois sistemas de suporte responsáveis pelo arquivamento temporário e pela manipulação de informações - um de natureza visuo-espacial e outro de natureza fonológica. Estes sistemas correspondem a um componente denominado *buffer episodic*, que por sua vez trata-se de um sistema de capacidade limitada, no qual a informação evocada da memória de longo prazo se torna consciente, permitindo lidar com a associação entre as informações mantidas no sistema de suporte e promover sua integração com informações da memória de longo prazo.

Percebe-se que as explicações propostas por Baddeley (2000) e Kleiman (2002) se relacionam ao modelo C-I proposto por Kintsch e Rawson (2005), pois como explicado no item que trata do modelo, especificamente, a fase de integração é de natureza local e global e, ocorre sempre que uma nova informação é adicionada, permitindo a construção de sentidos com base nas antigas informações e nas novas informações. Após esta integração, as informações que não fossem consideradas relevantes à compreensão das próximas a serem retiradas do texto, seriam enviadas para a memória de longo prazo, permanecendo nesta armazenadas, e, outro ciclo se iniciaria. Este deslocamento de informações para a memória de longo prazo teria como objetivo reduzir a quantidade de material desnecessário acumulado na memória de trabalho, melhorando então o seu desempenho.

Isto porque, segundo Kleiman (2002), se um leitor fosse ler, letra por letra, não conseguiria armazenar uma palavra inteira, a não ser que ela só possuísse sete dígitos, que é a capacidade de armazenamento de unidades significativas na memória de trabalho. Do mesmo modo, devido à lentidão na leitura, o leitor poderia não se lembrar do início da linha ao concluí-la.

Portanto, conclui Kleiman (2002) que o leitor:

[...] deve ser capaz de reconhecer instantaneamente as palavras: se a palavra for a unidade reconhecida, ele poderá ler mais rapidamente, conseguindo assim lembrar unidades passíveis de interpretação semântica (isto é, unidades às quais podemos atribuir um significado) (p. 36).

Conclui-se que quanto maior for a unidade significativa reconhecida e armazenada pelo leitor, maior será a habilidade de compreensão. Percebe-se que o espaço na memória de

trabalho está relacionado à decodificação, visto que muito da memória de trabalho da criança iniciante na leitura é ocupada pela lentidão com que o processo de decodificação ocorre.

No estudo de Oakhill, Cain e Bryant (2003), foi encontrada relação direta da memória de trabalho com a compreensão, afirmando-se que limitações na memória de trabalho podem levar o leitor a dificuldades em integrar informações constantes em diferentes partes de um mesmo texto.

Yuill e Oakhill (1991) também fazem relação da memória de trabalho ao processo de produção de inferências durante a leitura, destacando que as representações construídas a partir do texto que irão formar a base da construção de inferências, e que ficam temporariamente armazenadas, na memória de trabalho, irão criar espaço para novas informações assim que o leitor construir o sentido do texto e compreendê-lo.

Estas autoras verificaram em seus estudos que a memória neste caso demonstra sua importância no processo de compreensão, não em relação ao simples armazenamento das informações ou palavras (literal), mas ao armazenamento do significado que é construído durante a geração de inferências.

### **2.4.3 Limitações de Vocabulário**

O conhecimento de vocabulário é constantemente associado à compreensão de textos. Segundo Sternberg (2000), a posse de um vocabulário amplo contribui para o entendimento dos textos. Quando o leitor não decodifica semanticamente uma palavra necessita engajar-se em algum tipo de estratégia que permita derivar seu significado, como a morfologia, por exemplo. Para tanto, formula hipóteses de sentido com base em informações de sua memória permanente e indícios percebidos no texto.

Ocorre que se em um texto existirem muitas palavras desconhecidas, torna-se fácil perder o senso do todo e a compreensão ficará comprometida. Contudo, vocabulário limitado não é sempre um impedimento à compreensão, bem como conhecimento de vocabulário por si só não parece ser suficiente para compreensão adequada de grandes unidades de texto (OAKHILL, CAIN & BRYANT, 2003).

Fazendo uma interpretação deste componente, seguindo o modelo de CI de Kintsch (1988), explanado neste texto, destaca-se a importância de se avaliar, no discurso escrito a

complexidade de vocabulário, pois um alto grau de complexidade poderá prender o leitor na microestrutura (estrutura local do discurso, formada por uma rede de ideias simples relacionadas linearmente entre si), e este não terá acesso ao nível de processamento requerido para se beneficiar da organização global do texto (ou macroestrutura, formada por ideias principais conectadas globalmente).

#### **2.4.4 Estratégias de Monitoramento**

Estas estratégias fazem parte de um conjunto chamado estratégias de metacognição e implica que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (por exemplo, tomar alguma providência quando percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, usar os objetivos a serem aprendidos como uma forma de guia de estudo, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégias utilizadas, se necessário) (BORUCHOVITCH, 2001). Essas estratégias alertam o aluno quanto a possíveis problemas na atenção e na compreensão de um determinado conteúdo de modo que entraves possam ser resolvidos.

Desta forma, ao aluno pode ser ensinado analisar o título do texto, transformá-lo em perguntas, antes mesmo de começar a leitura. Já, durante a leitura, o estudante deve ser encorajado a elaborar um diálogo com o texto, gerar questões que facilitem a identificação das ideias principais e que possibilitem o monitoramento da compreensão. Resumir, fazer um roteiro do texto e elaborar uma representação gráfica do conteúdo lido constituem, sem dúvida, atividades importantes a serem realizadas após a leitura (SOLÉ, 1998).

#### **2.4.5 Domínio da estrutura sintática das sentenças**

O aspecto do domínio da estrutura sintática das sentenças está ligado à consciência sintática, que pode ser definida como a capacidade para refletir sobre os aspectos sintáticos da língua e para controlar deliberadamente sua aplicação (GOMBERT, 1992). Pesquisas longitudinais realizadas por Rego (1993, 1995), com crianças brasileiras, demonstraram a

importância da consciência sintática no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

Quanto à influência da consciência sintática sobre as habilidades de compreensão em leitura, pode-se dizer que há evidências indicando que os maus leitores apresentam desempenho inferior aos bons leitores no monitoramento da compreensão textual (GARNER, 1980 apud BUBLITZ, 2010). Para monitorar sua compreensão do texto, é necessário que o leitor avalie a coesão dos aspectos sintáticos e semânticos da mensagem. A hipótese é que a consciência sintática pode exercer o papel de facilitadora na compreensão da leitura (REGO, 1993). Nesse sentido, é recomendada a realização de atividades pedagógicas que estimulem os alunos a monitorar a coerência sintático-semântica de enunciados orais, a fim de desenvolver essa habilidade para ser usada por ocasião da leitura de textos escritos.

O conhecimento da estrutura sintática das frases está relacionado à compreensão, pelo fato de que entender uma frase é obviamente fundamental para a compreensão de um texto. Mais especificamente, este conhecimento pode ajudar os leitores a detectar e corrigir seus erros de leitura e, assim, melhorar o monitoramento da sua compreensão (OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003).

#### **2.4.6 Domínio de conhecimentos específicos**

Alguns conhecimentos específicos também são tratados na literatura sobre a área de compreensão de textos, sendo entendidos com influentes nesta habilidade. Um conhecimento considerado relevante é o que segue:

- Conhecimentos sobre a estrutura de organização do texto:

Este aspecto faz parte da habilidade metalinguística denominada consciência metatextual, termo cunhado por Gombert (1992). Como é um termo recente e as pesquisas sobre o mesmo ainda são raras não há consenso em admitir que refletir sobre a estrutura do texto de fato auxilie na compreensão (SPINILLO, 2009).

Contudo, nos estudo de Cain e Oakhill, (1996 apud SPINILLO et al, 2010) e Oakhill, Cain e Bryant (2003) há referência a esta habilidade como relacionada à compreensão, quando afirmam que as crianças com dificuldades de compreensão não formam uma

representação mental geral do texto que as auxilie a integrar os episódios entre si. Esta representação, por sua vez, depende do conhecimento que a criança tem sobre histórias.

#### **2.4.7 Inferências**

Como já foi dito acerca da compreensão de textos, a construção de significado é um espaço onde o leitor, por meio de processos inferenciais, constrói a representação global incorporando o seu conhecimento prévio, crenças, valores etc. Para Ribeiro (2003, p.114), “a inferência é uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial” (...) visando estabelecer relações entre as frases que não estão diretamente conectadas. Os fatos e o conhecimento de mundo permitem ao leitor fazer inferências sobre outros fatos, e muito desse conhecimento é produto cultural e socialmente determinado.

Como este trabalho é voltado para o estudo de inferências na compreensão de textos, este aspecto será abordado de maneira mais detalhada no capítulo a seguir.

### **3 O PAPEL DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO DE TEXTOS**

As inferências são necessárias na construção do texto-base (tanto no nível micro, quanto no macro) e têm papel crucial na formação de um modelo situacional coerente (KINTSCH & RAWSON, 2005). Isto porque os textos não são completamente explícitos, existem lacunas a serem preenchidas pelo leitor. No modelo de C-I formulado por Kintsch, já explanado anteriormente, viu-se que a compreensão de texto é um processo que o leitor executa ativamente, pois ele não absorve simplesmente as informações, mas sim constrói um modelo mental a partir do que lê e consegue relacionar com seus conhecimentos prévios.

A esse respeito, Marcuschi (1996) concorda com os autores supracitados, quando afirma que as inferências preenchem as lacunas deixadas pelo autor, de forma que o texto pode ser entendido como algo inacabado, cujo significado é o produto de uma coautoria. Assim, o autor produz parcialmente o texto e o leitor o completa.

Uma vez que nem tudo está explicitamente colocado no texto, fazer inferências traduz-se por uma atividade cognitiva essencial à compreensão de textos, já que esta é responsável pela formação de sentidos e por uma representação mental do texto organizada e coerente, resgatando essa não explicitude das informações nele veiculadas. Portanto, é a partir das inferências que as informações textuais e as informações derivadas do conhecimento de mundo se integram e se conectam a uma representação mental coerente (SANTA-CLARA & SPINILLO, 2006).

Além de favorecer a organização das relações de sentido dentro do texto, o processo inferencial permite destacar a malha ou teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto. Essas relações não são aleatórias, mas se originam no encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: o do autor e o do leitor (FERREIRA & DIAS, 2004).

#### **3.1 Como as inferências se originam**

As inferências podem ser classificadas como intratextuais e extratextuais. As intratextuais derivam de conexões estabelecidas entre palavras, sentenças e proposições, garantindo a continuidade entre os diferentes ciclos de processamento do texto. Já as



inferências extratextuais derivam de uma conexão entre aquilo que está explicitado no texto e o conhecimento de mundo do leitor, sendo acionadas informações prévias contidas na memória de longo prazo (SANTA-CLARA & SPINILLO, 2006).

Coscarelli (1995) afirma que

[...] as inferências não ocorrem apenas quando o leitor estabelece ligações entre as palavras e organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorrem, também quando o leitor busca, fora do texto informações e conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida, com as quais preenche os 'vazios' textuais (p. 10).

Yuill e Oakhill (1991) definem as inferências provenientes do texto como explícitas, que são geradas de forma deliberada e as inferências implícitas seriam as que não possuem informações presentes no texto e através das quais o sentido que é dado ao texto é baseado em um conhecimento mais geral.

O entendimento do papel das inferências durante a leitura deve abordar sempre dois aspectos: a representação do significado dos elementos do texto (micro-estrutura) e a interpretação das informações presentes no texto, que se relacionam com o conhecimento de mundo do leitor, no sentido de alcançar a compreensão global.

Kintsch (1998, apud Kintsch e Rawson, 2005) considera necessária uma diferenciação entre inferências e processos de recuperação de conhecimento. As inferências permitem a geração de novas informações, a partir da construção de pontes de significado, enquanto que a recuperação de conhecimento traz à memória de trabalho, conteúdos prévios adquiridos pelo sujeito em outras situações. O processo de recuperação de conhecimento não é considerado inferência por este autor, pois estaria trazendo aspectos da memória de longo prazo para serem utilizados, não construindo novo conhecimento.

Geralmente as inferências conscientes ocorrem em menor número que as inconscientes. Não é possível, muitas vezes, encontrarmos justificativas para as conclusões a que chegamos, o que foi associado, que mudanças ou elementos tiveram que ser resgatados para chegarmos a determinado raciocínio, refere Marcuschi (1985). Mas segundo este autor, muitas vezes esta dificuldade pode estar relacionada a elementos do próprio texto, que não estariam bem organizados, comprometendo sua estrutura e conseqüentemente sua compreensão, o que pode tornar difícil o resgate da base geradora das inferências.

Pode-se pensar tal dificuldade como algo possível de ser superado pelas estratégias metacognitivas, mecanismo psicológico que se refere à habilidade de refletir sobre os próprios

pensamentos, tendo consciência sobre o que se está pensando ou fazendo em determinada atividade (SPINILLO, 2008; PAULA & LEME, 2003).

Kleiman (1997) refere que as inferências provenientes da associação de itens lexicais do texto com conhecimento de mundo do leitor fazem parte de um processo inconsciente do “leitor proficiente”. E que esse conhecimento prévio do assunto é que viabiliza a construção de uma integração do texto como um todo coerente, através da elaboração de inferências. Desta forma, conclui que, geralmente, as lembranças que guardamos do texto são de natureza inferencial, não literal; o que pressupõe que o leitor competente foi capaz de elaborar conteúdos novos a partir da organização dos expressos no texto com seus conhecimentos de mundo.

O conhecimento de mundo do leitor, assim, tem papel determinante na geração de inferências. Perfetti, Landi e Oakhill (2005) têm defendido que as crianças pequenas já são capazes de construir inferências, mas que esta habilidade evolui com a idade, até porque o conhecimento de mundo vai sendo construído em acordo com as experiências vividas pelos indivíduos.

Contudo, os autores também relatam que não é provável que as crianças utilizem esta habilidade de fazer inferências espontaneamente durante a leitura. “Elas só podem fazê-las quando solicitadas ou questionadas” (PERFETTI, LANDI, OAKHILL, 2005, p. 231). Esta afirmativa sugere que existe então a necessidade de que alguém questione as crianças e as leve a adquirir o hábito de fazer inferências durante a leitura, ou seja, que alguém as ensine a fazer inferências.

Esse foi o foco da proposta de intervenção desta pesquisa, em que o aluno foi levado a refletir sobre o texto como um todo ou partes dele, tratando-o como um objeto de análise. Deveria, então, analisar o texto e pensar sobre o conhecimento de mundo que possui e que pode ser relacionado ao texto, o que permite ao leitor monitorar não só a sua conduta sobre o texto, mas o próprio conteúdo a que está tendo acesso.

#### **4 ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE COMPREENSÃO EM LEITURA**

Muitos estudos evidenciam diversos fatores que comprometem a compreensão de textos e que, segundo Spinillo (2008), podem ser classificados em fatores linguísticos: sintáticos, semânticos, léxicos, habilidades de decodificação; e fatores cognitivos: memória de trabalho, capacidade de monitoramento, capacidade de estabelecer inferências.

Dentre os que buscam entender as dificuldades em compreensão, há o de Aparecido (2007), no qual a autora realizou testes de leitura, escrita e compreensão e buscou relacionar os resultados entre eles. Assim, a pesquisadora concluiu que a falta de compreensão ocorria quando os alunos tinham problemas de decodificação, já que os alunos que obtiveram menores escores nas provas de escrita e leitura, também foram os que menos acertaram na prova de compreensão.

Não se questiona o fato de que a boa compreensão está associada à boa decodificação. O aluno que não sabe decodificar, certamente não terá sucesso na compreensão do texto, já que se admite – como já dito no capítulo sobre a aprendizagem da leitura – que antes de “compreender o que lê”, é necessário que o aluno aprenda a ler. E por este motivo, nesta pesquisa será realizada inicialmente uma tarefa de sondagem de decodificação, para eliminar da pesquisa os alunos que não possuem esta habilidade, já que esta é um requisito para a boa compreensão.

Contudo há evidências empíricas de que muitas crianças sem problemas no reconhecimento de palavras (decodificação, vocabulário), apresentam dificuldades de compreender o que leem, sobretudo em relação ao estabelecimento de inferências (YUILL & OAKHILL, 1991). Nesta investigação, estas autoras traçaram um perfil para crianças com problemas em compreensão, demonstrando que estas possuem dificuldades em: construir uma representação mental organizada e coerente do texto; reter o significado, tendendo a memorizar representações baseadas nas frases e nas palavras literais do texto; integrar as informações entre as partes do texto; monitorar a compreensão; e usar informação relevante para fazer inferências.

É importante perceber o quanto esse perfil das crianças com problemas em compreensão, apontado por Yuill e Oakhill (1991), está em acordo com o modelo de Construção-Integração elaborado por Kintsch (1978, com revisão em 1998, apud KINTSCH

& RAWSON, 2005). As dificuldades apontadas pelas autoras parecem estar localizadas em algum nível do modelo de compreensão C-I, já descrito em capítulo anterior. E, ao conhecer o modelo, os níveis relacionados a ele e às dificuldades enfrentadas pelas crianças, torna-se mais simples o ensino destas habilidades envolvidas na compreensão, já que as atividades com os alunos podem ser pensadas a partir deste conhecimento.

Isso porque se entende que a compreensão não se desenvolve espontaneamente após a aprendizagem da leitura, em todas as pessoas. Se assim fosse, não haveria nenhum leitor com dificuldades na área. Contudo, ao analisar pesquisas sobre como está sendo feito o ensino da compreensão nas escolas, percebe-se que, em relação ao livro didático como instrumento, as contribuições para a habilidade de fazer inferências são bastante questionáveis. Marcuschi (1996), analisando as atividades de compreensão de textos presentes em livros didáticos amplamente adotados no ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade do Recife-PE, verificou que a grande maioria dos exercícios requeria do aluno apenas a cópia de passagens literais do texto a ser interpretado; e que apenas a inexpressiva porcentagem de 5% das perguntas sobre o texto endereçadas aos alunos requeriam o estabelecimento de inferências.

Em contrapartida e, evidenciando a eficácia do ensino, Dias, Morais e Oliveira (1995) investigaram o efeito de uma intervenção baseada na construção de uma imagem mental sobre a habilidade de compreensão em crianças com diferentes níveis de dificuldades nesta área (muita dificuldade, dificuldade média e pouca dificuldade). Foram formados um grupo controle e um grupo experimental, compostos por crianças com esses três níveis de dificuldades. As crianças do grupo experimental foram instruídas a construir uma representação ou imagem mental do conteúdo de cada sentença de um texto, logo após a sua leitura. Foi aplicado um pós-teste, verificando-se que as crianças do grupo experimental melhoraram seu desempenho, o mesmo não tendo ocorrido com as crianças do grupo controle, cujas dificuldades persistiram.

Concluiu-se que a estratégia da imagem mental durante a leitura dos textos contribuiu para a construção de uma representação mental que, por sua vez, facilitou a compreensão de textos. Este tipo de estratégia parece permitir que o leitor mantenha por mais tempo a atenção voltada para o conteúdo das sentenças e, assim, realize um processamento semântico do texto. Relacionando este estudo com o realizado por Yuill e Oakhill (1991), estas autoras ponderaram que uma dificuldade era, de fato, a construção da representação

mental, o que está intimamente relacionado à fase de construção comentada por Kintsch e Rawson, (2005), mais especificamente ligada ao modelo situacional.

Outro estudo investigativo nesta área foi realizado por Ferreira e Dias (2002), que compararam o efeito de duas estratégias sobre a compreensão de textos em crianças e adolescentes com dificuldades nessa área: a estratégia de tomar notas durante a leitura de um texto e a estratégia de elaborar uma imagem mental. Comparações entre esses dois grupos experimentais e um grupo controle mostraram que ambas as estratégias auxiliaram os participantes a alcançar níveis de compreensão mais elaborados, mas que a estratégia de tomar notas foi ainda mais proveitosa que a estratégia de imagem mental.

Uma obra que também demonstra o quanto a habilidade de compreensão pode ser desenvolvida foi publicada por Yuill e Oakhill (1991). Os estudos divulgados neste livro foram tomados como base para a investigação de Spinillo (2008) e também embasarão a presente pesquisa.

Um dos estudos realizados por Yuill e Oakhill (1991) foi acerca do efeito de instruções sobre o aumento da consciência em fazer inferências. Crianças de 7 anos foram divididas em dois grupos: aquelas com um bom nível de compreensão de textos e aquelas com dificuldades de compreensão. Cada grupo foi dividido em um grupo controle e um grupo experimental. As crianças do grupo experimental foram instruídas a procurar por certas ‘pistas’ no texto para obter determinadas informações solicitadas pelo examinador. O texto apresentado para treino consistia em uma história que deixava implícita uma série de informações sobre os personagens, o local onde os fatos ocorriam e sobre os eventos principais narrados. O examinador, então, indicava quais as palavras que serviam de pistas para responder as perguntas, fornecendo as explicações necessárias. Dito de outro modo, as crianças eram instruídas a fazer inferências a partir de determinadas palavras e a partir da associação entre várias palavras contidas no texto.

Em um segundo momento, a criança era apresentada a um outro texto, sendo solicitada, ela mesma, a identificar as palavras que serviam de pistas para responder as perguntas do examinador. O examinador fornecia *feedback*, explicações adicionais necessárias e ele próprio indicava as pistas que não haviam sido mencionadas pela criança.

Observou-se que a intervenção ajudou as crianças a focalizarem as passagens apropriadas da história, assim como auxiliou a fornecer respostas corretas. O efeito do treinamento não apenas auxiliou as crianças a focalizarem os aspectos relevantes do texto

como também auxiliou a estabelecer inferências a partir de determinados itens lexicais presentes no texto (YUILL & OAKHILL, 1991). Procurou-se seguir este modelo nas sessões de intervenção da presente pesquisa.

Em um segundo estudo descrito na mesma obra, Yuill e Oakhill (1991) procuraram desenvolver tanto a capacidade de fazer inferências como, também, a capacidade de monitoramento. Crianças com dificuldades de compreensão foram submetidas a uma intervenção semelhante àquela realizada na pesquisa anterior, no que concerne ao desenvolvimento da capacidade de fazer inferências, sendo, ainda, instruídas a elaborar perguntas sobre diversas informações contidas no texto. A instrução de levar as crianças a gerar as perguntas tinha por objetivo aumentar a consciência sobre sua própria compreensão, auxiliando-as a formular perguntas que poderiam guiar a compreensão. A intervenção envolvia, ainda, fazer predições acerca de passagens ‘escondidas’ do texto. De modo geral, os resultados foram bastante semelhantes àqueles obtidos no estudo anterior: as crianças se beneficiaram do treinamento, melhorando a capacidade de fazer inferências.

Em um terceiro estudo realizado por Yuill & Oakhill (1991), além do grupo controle, foram inseridos dois grupos experimentais. Um grupo era instruído a fazer inferências, seguindo o mesmo procedimento adotado nos estudos anteriores, e que consistia em encontrar as palavras que serviam de pistas e em adivinhar qual era a sentença escondida. Outro grupo era instruído a monitorar sua leitura a partir de perguntas que eram apresentadas (exemplo: por que?, o que?, quando?). As crianças eram, então, ensinadas a elaborar perguntas sobre o conteúdo do texto usando tais tipos de perguntas. Ambos os grupos experimentais tiveram um progresso significativo em relação à compreensão de textos.

De modo geral, os resultados evidenciaram que embora todos os tipos de intervenção fornecidos tenham propiciado avanços em relação à compreensão de textos, a intervenção que mostrou ser a mais efetiva foi aquela que envolvia a combinação de inferência com monitoramento (YUILL & OAKHILL, 1991).

Desta forma, Spinillo (2008) decidiu fazer uma pesquisa semelhante, para verificar se o mesmo ocorria com uma intervenção coletiva em sala de aula, já que se os resultados fossem positivos, teríamos uma metodologia mais viável (porque trabalharia com grupos e não só individualmente) de treino da habilidade de compreensão. Esta pesquisa será descrita detalhadamente a seguir, pois o presente estudo partiu dela.

A autora, então, realizou o experimento com quarenta e quatro crianças de baixa renda, alunos do 5º ano (antiga 4ª série) do ensino fundamental de escola pública da cidade do Recife, que foram igualmente divididas em um Grupo Experimental (média de idade: 10a e 8m) e em um Grupo Controle (10a e 10m) (SPINILLO, 2008).

Nesta investigação de Spinillo (2008), todos os participantes realizaram um pré-teste e um pós-teste, individualmente, que consistiram em três tarefas, diferindo apenas quanto aos textos apresentados em cada ocasião de testagem. Cada testagem envolveu duas sessões com um intervalo de sete a dez dias entre elas. Na primeira sessão, aplicou-se a Tarefa 1, que consistiu na leitura de um texto junto com a examinadora (no artigo, a pesquisadora não deixa claro se a leitura foi realizada em voz alta ou silenciosa) e posteriormente à leitura, a examinadora fez 11 perguntas, tendo o texto ficado à disposição dos participantes. As perguntas foram apresentadas uma por vez, de acordo com a sequência de eventos do texto, e versavam sobre: o cenário da história, os personagens, suas metas, obstáculos a superar, eventos, resolução da trama e conclusão. Além das perguntas inferenciais sobre o conteúdo do texto foram feitas perguntas complementares que versavam sobre a capacidade dos participantes de explicitar as bases geradoras de suas inferências.

Essa tarefa foi utilizada para a composição da amostra, sendo que participaram do estudo apenas as crianças que mostraram ter dificuldade de compreensão, tendo sido consideradas assim as crianças que haviam dado seis respostas corretas em um total de 11 perguntas. Respostas às perguntas complementares não foram utilizadas na composição da amostra, apenas as respostas às perguntas inferenciais. A passagem a seguir ilustra como foi o procedimento utilizado por Spinillo (2008) nesta tarefa de pré-teste:

Examinadora: (Pergunta inferencial): Qual era o horário da escola de Pedrinho?

Criança: Era de manhã.

E (Pergunta complementar): Como sabe? Onde foi que você viu isso aqui no texto?

C: Por ele dizer que ele ia ficar uma tarde e dois dias em casa. Então é de manhã.

Além disso, solicitava-se um resumo escrito de uma história (diferente daquela apresentada na Tarefa 1) lida conjuntamente com a examinadora que esclarecia para o participante o que era um resumo. Concluído o resumo, solicitava-se a elaboração por escrito de uma pergunta (Tarefa 3) sobre algo que a criança considerasse relevante na história, como

se ela fosse um professor que quisesse testar o conhecimento de seus alunos a respeito do texto. Neste momento, o texto era disponibilizado para o participante. Assim, a Tarefa 2 e a Tarefa 3 versavam sobre o mesmo texto (SPINILLO, 2008).

A intervenção foi aplicada ao Grupo Experimental em 12 sessões, cada uma com duração de aproximadamente 90 minutos, perfazendo um total de 18-20 horas de atividades. A professora era quem realizava as atividades, tendo sido orientada antes e durante as sessões a requerer dos alunos:

- (i) estabelecer inferências (inclusive as de predição) a partir da integração de informações intratextuais (palavras e passagens no texto) e informações extratextuais (conhecimento de mundo do leitor);
- (ii) extrair as principais informações do texto; (iii) monitorar a leitura;
- e (iv) explicitar as bases geradoras de suas respostas e julgamentos relativos aos textos (SPINILLO, 2008, p. 32-33).

Os textos utilizados nas sessões de intervenção eram apresentados sempre por escrito e a leitura era feita de duas maneiras, utilizando as metodologias *off-line* e *on-line*. A primeira é mais comum, consiste em fazer perguntas somente após a leitura completa do texto, por isso o termo *off-line*; e a metodologia *on-line* consiste na leitura interrompida do texto, em que as perguntas são feitas após cada passagem estabelecida. Estas metodologias foram encontradas no trabalho realizado por Spinillo e Mahon (2007).

Após as sessões de intervenção, foi realizado um pós-teste, idêntico ao pré-teste, utilizando textos diferentes, mas semelhantes na estrutura e dificuldade. Foram aplicadas as 3 tarefas com o Grupo Experimental e com o Grupo Controle.

A autora constatou, assim, que as crianças do GE tiveram um desempenho mais elaborado que aquelas do GC, sendo as únicas que melhoraram a compreensão de textos do pré para o pós-teste. O aumento de pontos nas tarefas foi significativo no GE, tanto nas respostas às perguntas, quanto na elaboração de resumo e pergunta geral sobre o texto, o que demonstrou uma melhora na habilidade de compreensão, incluindo a identificação das bases geradoras de inferências.



## 5 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem em sua origem a hipótese de que a habilidade de fazer inferências está positivamente relacionada à habilidade de compreensão de textos.

Baseia-se em um estudo anterior (SPINILLO, 2008), no qual foi utilizado um procedimento de intervenção em sala de aula, em que o professor foi instruído a realizar com a turma, atividades que envolviam o treino de inferências. O resultado foi positivo para a compreensão de textos e, assim, resolveu-se realizar um procedimento semelhante ao citado.

Tem-se como objetivo testar a utilização de um procedimento de treino em fazer inferências, para verificar seus efeitos sobre a habilidade de compreensão de textos em uma turma de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental.

Neste treino, os alunos serão orientados para estabelecer inferências (inclusive as de predição) a partir da integração de informações intratextuais (palavras e passagens no texto) e de informações extratextuais (conhecimento de mundo do leitor), bem como explicitar as bases geradoras de suas respostas e julgamentos relativos aos textos.

Pergunta-se:

- ✓ Quais os efeitos de um treino na habilidade de fazer inferências em um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com baixo desempenho em compreensão de textos?

Do ponto de vista teórico, o estudo pretende contribuir para a discussão e avanço do conhecimento das relações entre a leitura, compreensão de textos e habilidade de fazer inferências.

A relevância social e educacional do estudo reside na possibilidade de dar sustentação a práticas que possam ser realizadas no contexto escolar, visando favorecer o desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos, pois as avaliações apontam que muitas crianças apresentam nível de compreensão abaixo do esperado para sua idade escolar. Nesta pesquisa, as atividades de intervenção são discutidas em termos de práticas de ensino que desenvolvam a compreensão de textos no contexto escolar.

## 6 MÉTODO

O delineamento da presente pesquisa consistiu na formação de um Grupo de Intervenção (GI) e de um Grupo Controle (GC). Foi aplicada às crianças de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de uma mesma escola, uma Tarefa de Sondagem de Decodificação, para verificar suas capacidades de decodificação de palavras.

Uma das turmas foi designada aleatoriamente para receber o treino (GI) e a outra foi designada como controle (GC). Para as duas turmas foi aplicado um pré-teste, um pós-teste 1 e um pós-teste 2. Com a turma sorteada para a intervenção foram realizadas 12 sessões coletivas de treino em inferências.

Tendo como base o estudo de Spinillo (2008), foram feitas algumas adaptações metodológicas, descritas a seguir:

- Tarefa de Sondagem de Decodificação: optou-se por eliminar da amostra, os alunos que pudessem ter problemas de compreensão devido à insuficiência de decodificação de palavras. Realizou-se, então, uma Tarefa de Sondagem de Decodificação e foram eliminados os alunos que não demonstraram habilidades de decodificação suficientes, segundo análise posteriormente descrita no método, conforme capítulo que segue.

- Seleção da amostra: O Pré-teste não foi utilizado para eliminar alunos da amostra, como no estudo de Spinillo (2008).

- Foco nas inferências: o estudo de Spinillo (2008) teve intervenção com foco nas habilidades de fazer inferências e nas estratégias de monitoramento. No presente estudo, apenas a habilidade de fazer inferências será pesquisada e, assim, as sessões de intervenção estarão voltadas somente ao desenvolvimento desta habilidade.

- Uma tarefa no Pré-Teste e duas Pós-teste: Eliminou-se as Tarefas 2 e 3 dos Pré-teste e Pós-teste (relacionadas a estratégias de monitoramento) e o número de perguntas inferenciais na Tarefa 1 foi aumentado de 11 para 17. Assim, houve apenas uma tarefa no Pré-teste, que consistiu na leitura de um texto, de aplicação individual e 17 perguntas inferenciais após a leitura. Essa tarefa foi repetida no Pós-Teste 1, com o mesmo texto e mesmas perguntas. E foi aplicado um Pós-Teste 2, com tarefa semelhante ao Pós-Teste 1 e Pré-Teste, utilizando um texto diferente, mas semelhante em relação à estrutura, tamanho e grau de dificuldade.

- Idade e série escolar dos participantes: neste estudo, os participantes eram do 4º ano do E.F, que tem alunos com idade média de 9 anos. A pesquisa de Spinillo (2008) foi feita com alunos de 5º ano do E.F., com média de 10 anos e 9 meses.

- Sessões de intervenção realizadas pela pesquisadora: as intervenções foram realizadas pela pesquisadora e, não, pela professora, como ocorreu no estudo de Spinillo (2008). Esse procedimento se justifica porque não contávamos com uma professora que estivesse disponível para receber treinamento e realizar as sessões, além de que nos permitia maior controle sobre a aplicação.

### **6.1 Local e participantes**

Este estudo foi feito em uma escola pública estadual, localizada em um bairro de classe média da cidade de São Paulo. A escola teve bons resultados na avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) realizada em 2010 (SÃO PAULO, 2010), com médias superiores às do Estado nas disciplinas de Português e Matemática. A escola tem espaço para atividades ao ar livre, bom estado de conservação, sala de multimídia, quadra, pátio, biblioteca, os espaços são limpos e bem organizados. As salas são amplas, claras e arejadas, no fundo há um armário com livros paradidáticos, as carteiras se apresentavam em forma de círculo, com algumas carteiras em trio, no meio; os alunos sentavam-se em locais pré-definidos pela professora.

Participaram do estudo 38 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Como critério para selecionar os participantes, foi aplicada uma Tarefa de Sondagem em duas turmas do 4º ano, sendo um total de 23 alunos em uma turma e 22 na outra. Só foram aceitas crianças capazes de ler (decodificar) e que tivessem mostrado alguma dificuldade na prova de avaliação de compreensão.

Após a Tarefa de Sondagem e aplicação de um Pré-teste, uma turma foi sorteada para constituir o GI e a outra para o GC. A escolha por turma foi a mais conveniente, pois também se evitava que os alunos do GI e GC se comunicassem constantemente entre si acerca dos procedimentos de intervenção.

Os dois grupos de alunos ficaram assim constituídos:

Grupo de Intervenção (GI) - 19 alunos, sendo 13 meninas e 6 meninos, com média de idade de 9 anos e 1 mês;

Grupo Controle (GC) - 19 alunos, sendo 5 meninas e 14 meninos, com média de idade de 9 anos.

No Quadro 1, é apresentada a caracterização dos participantes da pesquisa.

**Quadro 1: Caracterização dos alunos por grupo.**

| CARACTERÍSTICAS  | NÚMERO DE PARTICIPANTES POR TURMA |                           |
|------------------|-----------------------------------|---------------------------|
|                  | GI                                | GC                        |
| NÚMERO DE ALUNOS | 19                                | 19                        |
| ESCOLARIDADE     | 4º ano Ensino Fundamental         | 4º ano Ensino Fundamental |
| SEXO MASCULINO   | 6                                 | 14                        |
| SEXO FEMININO    | 13                                | 5                         |
| MENOR IDADE      | 8 anos e 7 meses                  | 8 anos e 7 meses          |
| MAIOR IDADE      | 10 anos e 4 meses                 | 9 anos e 5 meses          |
| MÉDIA DE IDADE   | 9 anos e 1 mês                    | 9 anos                    |

## 6.2 Cuidados Éticos

Em relação aos cuidados éticos na pesquisa, os responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), autorizando-os a participar voluntariamente do estudo em questão. O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, que aprovou o protocolo de pesquisa nº 267/2011 (ANEXO A).

## 6.3 Procedimentos da pesquisa e materiais utilizados

O procedimento de intervenção em compreensão de textos foi feito em sala de aula, pela pesquisadora, usando atividades organizadas com o objetivo de incidir na habilidade de fazer inferências e argumentar sobre as bases geradoras destas inferências.

O Pós-teste 1 e o Pós-teste 2 foram comparados ao Pré-teste no GI e GC, para avaliar se a intervenção teve efeitos positivos no GI e o quanto os grupos se diferenciaram após as 12 sessões.

Neste subitem, serão descritos os procedimentos realizados em cada etapa da pesquisa, incluindo os materiais e instrumentos usados.

### **6.3.1 Tarefa de Sondagem de Decodificação**

Esta tarefa foi aplicada individualmente, a todos os 55 alunos para selecionar os participantes dos grupos de intervenção e controle. Foi nomeada como “sondagem de decodificação” porque não teve como objetivo verificar se os alunos compreendiam o texto lido.

Procedimentos: a pesquisadora solicitou que o aluno lesse um texto em voz alta e sem pausas até o final; não houve intervenções. A leitura foi registrada em gravador.

Instrumentos: O texto de uma história infantil (ANEXO B) foi utilizado a partir de um estudo realizado por Maia (2004).

Materiais: gravador, folha sulfite.

Número de alunos presentes: Turma A – 25; Turma B – 22.

### **6.3.2 Pré-teste**

Após a sondagem inicial, eliminados os alunos com problema em nível de decodificação, foi aplicado um Pré-Teste, individualmente.

Procedimentos: a pesquisadora instruiu os alunos da seguinte forma:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leia o texto do início ao fim, você pode fazer leitura em voz alta ou silenciosa, leia da forma que você acha que compreende melhor. Quando você acabar, eu farei perguntas sobre o que você entendeu. O texto ficará com você, poderá consultá-lo a qualquer momento durante as perguntas. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quando o aluno acabava a leitura, eram feitas 17 questões sobre informações inferenciais e algumas explícitas a respeito da história. O texto ficava à disposição do participante. Em seguida de cada questão, eram feitas perguntas complementares solicitando que os alunos explicassem as bases geradoras de suas inferências, conforme exemplo que segue:

Examinadora (Pergunta inferencial): Qual era o horário da escola de Pedrinho?

Criança: Era de manhã.

E (Pergunta complementar): Como você descobriu isso?

C: Porque ele chegou e foi almoçar. Então era de manhã!

Assim, os alunos precisavam justificar sua resposta corretamente para que ela fosse considerada certa.

Instrumentos: Texto de uma história infantil retirado de Spinillo (2008) - (ANEXO C).

Materiais: gravador, folha sulfite.

Número de alunos presentes: Turma A – 20; Turma B – 21.

### **6.3.3 Sessões de Intervenção**

Após o Pré-teste, a Turma A foi designada para ser o Grupo de Intervenção (GI) e a Turma B passou a ser o Grupo Controle (GC).

Ao GI foram fornecidas 12 sessões com atividades em sala de aula, conduzidas pela experimentadora. As sessões de intervenções foram feitas na sala de aula com todos os alunos presentes, ou seja, os 19 alunos do GI e outros 7 alunos que faziam parte da turma, totalizando cerca de 25 alunos em cada sessão. Foi anotada presença dos alunos designados para o GI. O número de alunos do GI presentes em cada sessão de intervenção está informado na descrição das mesmas.

A duração média de cada sessão foi de 60 minutos, durante os meses de setembro e outubro de 2011. A professora ficou na sala de aula durante todas as sessões, mas não

interferiu em nenhuma atividade, limitando-se a chamar atenção de alguns alunos em questões comportamentais, quando achava necessário.

O Grupo Controle não recebeu qualquer tipo de intervenção, continuando com a mesma prática de ensino adotada pela escola.

O objetivo da intervenção foi levar os alunos a: estabelecer inferências (inclusive as de predição) a partir da integração de informações intratextuais (palavras e passagens no texto) e informações extratextuais (conhecimento de mundo do leitor) e explicitar as bases geradoras de suas respostas e julgamentos relativos aos textos.

Em cada intervenção, foram utilizados textos sempre apresentados por escrito (no quadro, em cartazes e em folhas de papel, no retroprojeto e datashow) e a leitura foi feita através de duas maneiras distintas: (i) a partir da metodologia *off-line*, mais comumente adotada, em que foram feitas perguntas orais ou por escrito após a leitura de todo o texto; e (ii) a partir da metodologia *on-line* que consiste, basicamente, em uma leitura interrompida do texto, em que após cada passagem são feitas perguntas sobre o que foi lido até então, conforme já explicado em capítulo anterior (SPINILLO & MAHON, 2007).

A seguir, cada sessão será brevemente descrita e os instrumentos utilizados em cada sessão constam no Anexo D:

### **1ª sessão**

Procedimentos: A intervenção foi iniciada com a escrita da palavra “inferências” no quadro negro e solicitado que eles dissessem o que achavam que significava aquela palavra. Todos participaram e deram diversas definições, que foram utilizadas para ir aproximando o conceito, até que foi escrita no quadro a definição formada. Foi informado que em todos os encontros, seriam trabalhadas as “inferências” com eles, que eles aprenderiam a descobrir informações que não estão completamente escritas no texto.

Então, seis frases previamente elaboradas pela pesquisadora (ANEXO D) contendo informações inferenciais foram escritas pela experimentadora no quadro uma por uma, que foi fazendo as perguntas para os alunos, que tentavam responder. Para todas as respostas dadas, a pesquisadora questionava sobre o motivo que os tinha levado àquele raciocínio, pois já havia sido percebido, durante o pré-teste, que os alunos tinham grande dificuldade em informar as bases geradoras de suas inferências. Desta forma, e durante todas as sessões seguintes, o

ponto de maior insistência era fazer com que eles aprendessem a descobrir e explicar de onde tiraram as repostas às perguntas inferenciais, até porque desta forma iam-se discutindo as formas de encontrar respostas às perguntas inferenciais.

Instrumentos: Frases elaboradas pela pesquisadora.

Materiais: quadro negro, giz.

Número de alunos do GI presentes: 15.

## **2ª sessão**

Procedimentos: Foi entregue um texto aos alunos, faltando nove frases, que estavam em nove pedaços de papel, tendo sido entregues juntamente com uma cola branca. Assim, todo o texto foi lido em voz alta, bem como todas as tiras e foi instruído que precisariam descobrir qual tira deveria ser colada em cada parte em branco. O trabalho deveria ser feito individualmente eles poderiam solicitar ajuda a qualquer momento. Assim, a pesquisadora foi até cada aluno, auxiliando na descoberta, ensinando-os a procurar as “dicas” existentes no texto, antes e depois das partes que estavam faltando.

Após todos terminarem, o texto foi exposto no retroprojeter, por transparências e foram reveladas as partes que estavam faltando. Cada aluno corrigiu o seu texto e ia sendo perguntando o motivo deles terem escolhido aquela tira e o que os havia levado a descobrir qual parte encaixava nas que estavam em branco.

Instrumentos: Texto ‘A operação do Tio Onofre’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa, retirado de Belinky (1999).

Materiais: folha sulfite, cola branca, retroprojeter, transparências.

Número de alunos do GI presentes: 17.

## **3ª sessão**

Procedimentos: Foi utilizado o retroprojeter, para ler um texto. Neste, havia algumas palavras com significado desconhecido pelos alunos. A cada palavra desconhecida, era perguntado seu



significado aos alunos, tentando fazer com que inferissem seu significado, sem dicionário, utilizando o contexto da frase e do texto. Eram feitas perguntas do tipo: “*Mas se no texto fala que a fome e as moléstias tinham matado muita gente... Se matou, o que será que mata além da fome?*” e, assim, os alunos eram levados a refletir sobre o contexto.

Nesse mesmo texto, utilizou-se a metodologia *on-line*, vista em Spinillo e Mahon (2007), quando o texto foi dividido em sete partes e lido com as pausas. A cada pausa, eram feitas perguntas inferenciais, que cada aluno deveria responder por escrito, individualmente, justificando cada resposta, dizendo como eles descobriram aquela informação. Algumas atividades foram respondidas por escrito para evitar que sempre os mesmos alunos participassem e alguns não se favorecessem do processo de intervenção.

Instrumentos: Texto ‘A velhinha inteligente’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa, retirado de Chamoud (1949).

Materiais: retroprojektor, transparências, folhas sulfite.

Número de alunos do GI presentes: 15.

#### **4ª sessão**

Procedimentos: Nesta sessão, a turma foi dividida em grupos de quatro alunos e foi entregue um texto para cada aluno. No texto, havia algumas palavras que foram propositalmente retiradas, sendo que os alunos precisavam descobrir quais eram e completar o texto. A pesquisadora ficou circulando nos grupos para ver como estavam inferindo e auxiliar os que tinham mais dificuldades, para que verificassem o contexto e descobrissem as palavras. Tentou-se estimular a discussão em cada grupo, para que todos participassem. Esta atividade levou mais de 1h para ser completada pelos alunos, desta forma, optou-se por corrigir o texto e fazer as perguntas inferenciais na sessão seguinte.

Instrumentos: Texto ‘Sua Alteza, a Divinha’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa, retirado de Lago (1990).

Materiais: folhas sulfite.

Número de alunos do GI presentes: 17.

### **5ª sessão**

Procedimentos: Continuando a 4ª sessão, foi utilizado um aparelho de Datashow para que as palavras fossem corrigidas e a cada palavra, era questionado aos alunos como eles tinham descoberto que era aquela palavra. Desta forma, enalteciam-se as “dicas” que os alunos poderiam usar para descobrir questões inferenciais. Após a correção, o texto foi lido em voz alta, completo para melhor compreensão e em seguida foram feitas diversas perguntas inferenciais, que foram respondidas oralmente por alunos voluntários e os escolhidos pela pesquisadora.

Instrumentos: Texto ‘Sua Alteza, a Divinha’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa, retirado de Lago (1990).

Materiais: Datashow.

Número de alunos do GI presentes: 19

### **6ª sessão**

Procedimentos: Foi entregue um texto para cada aluno e neste texto foi afixada uma atividade elaborada pela pesquisadora (ANEXO D) contendo perguntas inferenciais, incluindo perguntas sobre as bases geradoras. O texto foi lido por todos em leitura silenciosa e em voz alta posteriormente para assegurar a compreensão. Em seguida, foi solicitado que cada aluno respondesse individualmente e a pesquisadora ficou atendendo aos chamados dos alunos para auxiliá-los na execução da atividade.

Por fim, as perguntas foram corrigidas coletivamente. Alguns alunos voluntários e escolhidos pela pesquisadora respondiam em voz alta, compartilhando suas bases geradoras das inferências com os demais. A cada resposta, foi perguntado se outro aluno tinha respondido ou pensado diferente e assim, as diferentes bases para fazer as inferências eram compartilhadas com todos.

Instrumentos: Texto ‘Hora do banho’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa, retirado de Thebas (1996).

Materiais: folhas sulfite.

Número de alunos do GI presentes: 18.

### **7ª sessão**

Procedimentos: Nesta sessão de intervenção, foi utilizada uma música de um grupo musical que eles haviam escolhido em aulas anteriores. A letra da música foi entregue em um papel para cada aluno e utilizou-se um aparelho de som para tocá-la. Os alunos foram instruídos a acompanhar, prestando bastante atenção na letra.

Após ouvirem a música, foi solicitado que respondessem algumas perguntas inferenciais por escrito, individualmente. A pesquisadora sempre ia até cada aluno, principalmente os que tinham maiores dificuldades, para auxiliar a encontrar as respostas, pensando em como essa resposta pode ser descoberta. Quando acabaram de responder, a correção foi feita de forma coletiva, com a participação de vários alunos, ocorrendo da mesma forma que na sessão anterior.

Instrumentos: Música do grupo musical Restart (PRA VOCÊ LEMBRAR, 2010).

Materiais: aparelho de som, cd, folhas sulfite.

Número de alunos do GI presentes: 16.

### **8ª sessão**

Procedimentos: Foi utilizado um texto exibido no retroprojctor com transparências. Primeiro foi feita uma leitura silenciosa, depois cada aluno foi lendo uma parte do texto. Em seguida foi entregue uma via do texto e uma folha contendo perguntas de compreensão para cada aluno (ANEXO D). Foi solicitado que respondessem individualmente e a pesquisadora estava a disposição para auxiliá-los. Quando terminaram de responder, as folhas de resposta foram trocadas para que cada aluno corrigisse as respostas do seu colega e a correção foi feita de forma coletiva, insistindo em questionar e analisar o raciocínio dos alunos ao descobrirem as respostas.

Instrumentos: Texto ‘O esqueleto’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa (NAS RUAS..., 2000).

Materiais: retroprojektor, transparências, folhas sulfite.

Número de alunos do GI presentes: 18.

### **9ª sessão**

Procedimentos: Nesta sessão a turma foi dividida em dois grupos para um jogo. A critério dos alunos, estes escolheram dividir-se em um grupo de meninos e outro de meninas. Foi dado um texto para cada grupo, sendo que os textos se complementavam, tratava-se de dois diários, um escrito por uma menina e outro por um grupo de meninos. A leitura foi feita intercalando o diário dos meninos e das meninas.

Ao final, a pesquisadora fazia uma pergunta e pedia para que cada grupo respondesse em uma folha de papel. Os grupos mostravam suas respostas e a cada correta, ganhavam um ponto, mas a resposta só era considerada correta se a justificativa da pergunta também estivesse. Desta forma, foram feitas diversas perguntas até o final da sessão.

Instrumentos: Texto ‘Nossa rua tem um problema’, retirado de Azevedo (1989).

Materiais: folhas sulfite.

Número de alunos do GI presentes: 16.

### **10ª sessão**

Procedimentos: Sessão idêntica à 6ª, mudando apenas o texto, ‘A espada’, e as perguntas sobre o mesmo.

Instrumentos: Texto retirado de Veríssimo (1995).

Materiais: folhas sulfite.

Número de alunos do GI presentes: 20.

### **11ª sessão**

Procedimentos: Nesta sessão, foi feita uma atividade semelhante à 2ª sessão, onde foi entregue um texto para cada aluno, com algumas partes faltando no texto. E algumas frases em tiras separadas. Após a completa leitura do texto e das fichas com algumas frases, os alunos precisavam descobrir em que parte cada ficha deveria ser encaixada. Como a atividade demandou um longo tempo, optou-se por concluí-la na próxima sessão.

Instrumentos: Texto ‘A farsa e os farsantes’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa, retirado de Cony (2000).

Materiais: folhas sulfite, cola branca.

Número de alunos do GI presentes: 17.

### **12ª sessão**

Procedimentos: Continuando a atividade da sessão anterior, o texto foi corrigido no retroprojeto, de forma coletiva e os alunos participaram dando suas respostas e como chegaram a este raciocínio. Por fim, foram feitas algumas perguntas inferenciais, de forma oral e os alunos responderam em voz alta, com alta participação dos mesmos.

Instrumentos: Texto ‘A farsa e os farsantes’, adaptado para fins didáticos e da pesquisa, retirado de Cony (2000).

Materiais: retroprojeto, transparências.

Número de alunos do GI presentes: 19.

#### **6.3.4 Pós-teste 1**

A tarefa de Pós-Teste 1 foi aplicada uma semana após a última sessão de intervenção e optou-se por repetir a tarefa do Pré-teste, inclusive utilizando-se o mesmo texto (ANEXO C) e fazendo as mesmas perguntas aos alunos, que foram testados individualmente.

Procedimentos: a pesquisadora instruiu os alunos da seguinte forma:

Leia o texto do início ao fim, você pode fazer leitura em voz alta ou silenciosa, leia da forma que você acha que compreende melhor. Quando você acabar, eu farei perguntas sobre o que você entendeu. O texto ficará com você, poderá consultá-lo a qualquer momento durante as perguntas.

Quando o aluno acabava a leitura, eram feitas 17 questões sobre informações inferenciais e algumas explícitas a respeito da história. O texto ficava à disposição do participante. Em seguida de cada questão, eram feitas perguntas complementares solicitando que os alunos explicassem as bases geradoras de suas inferências.

A tarefa foi gravada.

Instrumentos: Texto de uma história infantil, retirado de Spinillo (2008) (ANEXO C).

Materiais: gravador, folhas de papel sulfite.

Número de alunos presentes: GI: 19; GC: 19.

### **6.3.5 Pós-teste 2**

O pós-teste 2 teve os mesmos procedimentos do Pré-teste e Pós-teste 1, mas foi aplicado com um texto diferente, uma semana após o Pós-teste 1.

Procedimentos: Também foram feitas 17 perguntas sobre o texto, que variavam entre algumas perguntas de localização no texto e a maioria com perguntas sobre informações inferenciais e sobre as bases geradoras das inferências.

A aplicação foi individual e as sessões foram gravadas.

Instrumentos: Texto retirado de Spinillo (2008) (ANEXO E).

Materiais: gravador, folhas de papel sulfite.

Número de alunos presentes: GI - 19; GC -19.

## **6.4 Procedimento de análise dos dados**

Nesta sessão, será descrito como foi feita a análise dos dados em cada etapa da pesquisa.

### **6.4.1 Tarefa de Sondagem de Decodificação**

Como a tarefa foi aplicada individualmente, foi gravada a leitura de cada aluno. As gravações foram ouvidas e o tempo de leitura de cada participante foi anotado.

Os critérios utilizados para análise desta tarefa basearam-se em um estudo feito por Mahon (2002), que foi definido com utilização da velocidade de leitura. Esta foi determinada a partir do tempo gasto pelos alunos na leitura do texto proposto, sendo extraído um escore obtido a partir da diferença entre os tempos mínimo e máximo usados pelo aluno. Esta diferença foi dividida por três para que fosse estimado o intervalo de tempo entre as três categorias utilizadas para a classificação dos leitores.

$$( \text{Tempo Máximo} - \text{Tempo Mínimo} ) / 3 = \text{Intervalo}$$

A partir dos intervalos, os leitores foram classificados em lentos, médios e rápidos. Neste caso, assim como no estudo de Mahon (2002), foram selecionados somente os leitores que dentro desta classificação foram considerados rápidos e médios.

### 6.4.2 Pré-Teste e Pós-teste

As respostas de cada criança no Pré-teste e Pós-testes 1 e 2 foram gravadas. Ouviram-se, posteriormente, as respostas de cada criança, que foram analisadas de duas maneiras: (i) a partir do desempenho nas perguntas inferenciais relativas ao conteúdo do texto (não responde, resposta incorreta e resposta correta); e (ii) a partir dos tipos de respostas às perguntas complementares.

Necessário esclarecer que a análise das perguntas complementares foi conduzida apenas em relação às perguntas inferenciais que haviam sido corretamente respondidas. As perguntas complementares tiveram por objetivo examinar se os participantes eram capazes de especificar as bases geradoras de suas inferências, sendo que se classificaram as explicações obtidas, transformando-as em escore, da seguinte forma:

- 0 (zero): Não localiza, localização vaga ou incorreta. Quando o participante não acertava a pergunta ou acertava, mas afirmava não saber, ou indicava de forma imprecisa uma passagem qualquer do texto, ou ainda indicava de forma incorreta palavras ou frases que não se relacionavam com a resposta dada.

Exemplos de respostas que obtiveram escore zero:

Examinadora: Quem era Seu Nicolau?

Criança: O dono do terreno.

E: Como você sabe disso?

C: Não sei.

Examinadora: Quem era Seu Nicolau?

Criança: O dono do terreno.

E: Como você sabe disso?

C: Ele tinha muito dinheiro...

- 1 (um): Localização adequada. Quando o participante respondia corretamente e indicava, de forma precisa e correta, o local no texto (informação intratextual) que serviu de base para a resposta dada; e/ou relacionava a resposta dada a seu conhecimento de mundo (informação extratextual).



Exemplo de resposta que obteve escore igual a um:

Examinadora: Quem era Seu Nicolau?

Criança: O dono do terreno.

E: Como você sabe disso?

C: Porque foi ele que colocou a placa de VENDE-SE lá no campinho.

Examinadora: Que tipo de bicho é o tuim?

Criança: É um pássaro.

E: Como você descobriu que é um pássaro?

C: Porque aqui na história fala que ele voa, e quem voa é pássaro.

A fim de conceder maior confiabilidade aos resultados, aos dados obtidos no Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2 destinou-se tratamento estatístico, tendo sido aplicado o teste T de Student, para comparação entre os grupos.

## **7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo serão descritos, inicialmente, os resultados referentes aos procedimentos para selecionar os participantes da pesquisa, mediante aplicação de uma sondagem para verificar o desempenho das crianças na decodificação das palavras e frases de um pequeno texto.

Em seguida, apresentaremos os resultados de uma prova de avaliação de compreensão de textos, aplicada a todas as crianças que haviam passado pela sondagem. Somente os alunos que obtiveram bom resultado na Tarefa de Sondagem de Decodificação e resultado insuficiente na prova de compreensão foram incluídos na pesquisa.

No terceiro item, serão feitas algumas considerações sobre observações feitas pela pesquisadora durante as sessões de intervenção com o “Grupo de Intervenção”.

E, em seguida, serão apresentados os achados da pesquisa, resultantes de duas avaliações sobre os efeitos do treino realizado na habilidade de fazer inferências. Serão apresentados, também, estes resultados com tratamento estatístico, quando serão discutidos e comparados com pesquisas anteriores.

Foram avaliados 38 alunos (meninos e meninas) do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual da cidade de São Paulo, com idade entre 8 e 10 anos, divididos em um Grupo de Intervenção (GI) e um Grupo Controle (GC).

### **7.1 Sondagem para seleção dos participantes da pesquisa**

Neste item, serão expostos os resultados da sondagem inicial que foi feita com o objetivo de eliminar da amostra os alunos com nível insuficiente de decodificação, que viesse a comprometer a habilidade de compreensão de textos. Somente os participantes considerados leitores rápidos ou médios foram selecionados, conforme se pode observar no Quadro 2.

**Quadro 2: Tempo de leitura de cada aluno das Turmas A e B na Tarefa de Sondagem de Decodificação.**

| TEMPO DE LEITURA (EM MINUTOS E SEGUNDOS) |                           |        |                     |
|------------------------------------------|---------------------------|--------|---------------------|
| ALUNOS                                   | Grupo de Intervenção (GI) | ALUNOS | Grupo Controle (GC) |
| 1                                        | 1'38"                     | 1      | 1'41"               |
| 2                                        | 1'57"                     | 2      | 1'47"               |
| 3                                        | 2'07"                     | 3      | 1'05"               |
| 4                                        | 2'12"                     | 4      | 1'51"               |
| 5                                        | 2'12"                     | 5      | 2'09"               |
| 6                                        | 2'19"                     | 6      | 2'14"               |
| 7                                        | 2'41"                     | 7      | 2'15"               |
| 8                                        | 2'57"                     | 8      | 2'16"               |
| 9                                        | 2'57"                     | 9      | 2'20"               |
| 10                                       | 3'02"                     | 10     | 2'21"               |
| 11                                       | 3'03"                     | 11     | 2'23"               |
| 12                                       | 3'07"                     | 12     | 2'27"               |
| 13                                       | 3'25"                     | 13     | 2'32"               |
| 14                                       | 3'33"                     | 14     | 2'51"               |
| 15                                       | 3'38"                     | 15     | 3'00"               |
| 16                                       | 3'51"                     | 16     | 3'00"               |
| 17                                       | 4'05"                     | 17     | 3'01"               |
| 18                                       | 4'08"                     | 18     | 3'10"               |
| 19                                       | 4'18"                     | 19     | 3'11"               |
| 20                                       | 5'00"                     | 20     | 3'21"               |
| 21                                       | 5'04"                     | 21     | 3'59"               |
| 22                                       | 5'12"                     | 22     | 4'14"               |
| 23                                       | 6'36"                     | 23     |                     |

|  |         |
|--|---------|
|  | Rápidos |
|--|---------|

|  |        |
|--|--------|
|  | Médios |
|--|--------|

|  |        |
|--|--------|
|  | Lentos |
|--|--------|

Foi gravado o tempo de leitura de cada criança. O maior tempo foi 6'36" e o menor foi 1'38". Para estabelecer faixas classificatórias, utilizamos os mesmos critérios de Mahon (2002), apontados nas páginas 53 e 54.

A partir dos tempos de leitura, foram elaboradas três faixas classificatórias, usando a equação:

$$\begin{aligned}
 &\text{MAIOR TEMPO DE LEITURA (6'36'')} - \text{MENOR TEMPO DE LEITURA (1'38'')} \\
 &= (4'58'') / 3 \\
 &= (1'39'')
 \end{aligned}$$

Assim, tem-se:

Leitores Rápidos: de 1'38" até 3'17";

Leitores Médios: 3'18" até 4'57";

Leitores Lentos: 4'58" até 6'36".

Ou seja, na **Turma A**:

**Leitores Rápidos:** alunos 1 ao 12.

**Leitores Médios:** alunos 13 ao 19.

**Leitores Lentos:** alunos 20 ao 23.

E na **Turma B**:

**Leitores Rápidos:** alunos 1 ao 19.

**Leitores Médios:** alunos 20 ao 22.

Deste modo, os quatro leitores lentos (participantes 20 ao 23) não foram incluídos na amostra intencional, permanecendo a Turma A com 19 alunos e a Turma B com 22.

Percebe-se que apenas quatro alunos, em um total de 45, tiveram resultados que os classificaram como lentos. E, ainda, 31 alunos classificados com leitura rápida. Para a realidade brasileira da escola pública, o nível de leitura destes alunos pode ser considerado um bom desempenho. Pode-se atribuir este desempenho ao fato da escola ter tido bons resultados na avaliação do SARESP, realizada em 2010 (SÃO PAULO, 2010), com médias superiores às do Estado nas disciplinas de Português e Matemática.

## **7.2 Pré-Teste para verificação de desempenho em compreensão de textos**

Após a Tarefa de Sondagem, as turmas A e B ficaram com número de alunos diferentes, sendo a turma A com 19 e a Turma B com 22. Buscando maior semelhança entre os grupos, a partir dos resultados obtidos no Pré-Teste, foram excluídas, da Turma B, três crianças com escore acima dos obtidos pelos participantes da Turma A.

Percebe-se no Quadro 2, que as crianças das duas turmas ficaram com média de acertos semelhantes. E então, a Turma A foi designada para ser o Grupo de Intervenção e a Turma B foi o Grupo Controle.

**Quadro 3: Número de acertos na prova do Pré-teste, que teve cada participante dos Grupos de Intervenção e Controle.**

| QUANTIDADE DE ACERTOS NO PRÉ-TESTE (TOTAL DE QUESTÕES = 17) |                           |        |                     |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------|--------|---------------------|
| ALUNOS                                                      | Grupo de Intervenção (GI) | ALUNOS | Grupo Controle (GC) |
| 1                                                           | 15                        | 1      | 15                  |
| 2                                                           | 15                        | 2      | 14                  |
| 3                                                           | 14                        | 3      | 13                  |
| 4                                                           | 13                        | 4      | 12                  |
| 5                                                           | 12                        | 5      | 12                  |
| 6                                                           | 11                        | 6      | 10                  |
| 7                                                           | 10                        | 7      | 10                  |
| 8                                                           | 10                        | 8      | 9                   |
| 9                                                           | 9                         | 9      | 8                   |
| 10                                                          | 8                         | 10     | 8                   |
| 11                                                          | 8                         | 11     | 8                   |
| 12                                                          | 8                         | 12     | 8                   |
| 13                                                          | 5                         | 13     | 7                   |
| 14                                                          | 3                         | 14     | 7                   |
| 15                                                          | 3                         | 15     | 6                   |
| 16                                                          | 3                         | 16     | 5                   |
| 17                                                          | 2                         | 17     | 4                   |
| 18                                                          | 2                         | 18     | 3                   |
| 19                                                          | 1                         | 19     | 1                   |
| MÉDIA                                                       | 8                         | MÉDIA  | 8,42                |

No Pré-teste - de aplicação individual feita pela pesquisadora - após a leitura do texto referente a uma história infantil (ANEXO C), feita por 38 crianças, foram feitas 17 perguntas sobre o conteúdo do texto, que se dividiam entre questões em que as respostas estavam explícitas e outras em que as crianças precisavam construir inferências.

As respostas às perguntas só foram consideradas corretas quando a criança soube identificar as bases geradoras de suas inferências, ou seja, quando conseguiu justificar a resposta. Seguem exemplos abaixo:

Examinadora: Quem era Seu Nicolau?

Criança: Era o dono do terreno (resposta correta).

E: Como você descobriu isso?

C: Porque ele era um velho Senhor (justificativa errada).

No caso acima, mesmo com a resposta correta, a criança não ganhou o ponto, pois a justificativa estava errada.

Examinadora: Quem era Seu Nicolau?

Criança: Era o dono do campinho (resposta correta).

E: Como você descobriu isso?

C: Porque foi ele que colocou a placa de Vende-se. Se ele vende é porque é dele! (justificativa correta).

Já neste último exemplo, o aluno ganhou o ponto da questão, pois além de responder corretamente, justificou de maneira adequada.

Com as perguntas, foi percebido que as crianças, tanto as do GI, quanto as do GC, tiveram muita dificuldade com as justificativas. Algumas perguntas não necessitavam um raciocínio muito elaborado, como *“Qual era o esporte que o Pedrinho fazia?”* e algumas crianças respondiam corretamente – *“futebol”* - mas quando eram questionadas: *“como você descobriu isso?”*, a maioria apresentou dificuldades em responder, mostrando-se perdidas ou respondendo simplesmente: *“eu não sei...”*.

Isso demonstra que as crianças não estavam usando a estratégia da metacognição, que segundo Paula e Leme (2003), “trata-se, por um lado de um conhecimento que adquirimos sobre o nosso próprio pensamento, que podemos até mesmo relatar conscientemente a outras pessoas” (p. 92). Ou seja, os alunos não estavam refletindo sobre o próprio pensamento, pois apesar de por vezes conseguirem dar as respostas, não tinham uma explicação sobre como haviam descoberto aquela resposta.

### 7.3 Sessões de Intervenção

Neste item, serão feitas algumas observações sobre o contato com as crianças durante as 12 sessões de intervenção.

A partir dos resultados obtidos por meio do Pré-teste, ficaram evidentes as dificuldades das crianças em construir inferências e, sobretudo, em identificar as bases geradoras das inferências. E, conforme planejado, as sessões foram dirigidas a atender estes dois objetivos.

A intervenção foi realizada em sala de aula, com todos os alunos presentes e participando das atividades. Isso significa que além dos alunos designados para o GI, estavam presentes os que haviam sido eliminados da amostra pela Tarefa de Sondagem, mas que pertenciam à Turma A. Isso foi feito para manter a situação de sala de aula e também não estabelecer diferenças entre as crianças. Contudo, era anotada a frequência dos alunos pertencentes ao GI em cada sessão.

As atividades foram feitas sempre utilizando textos escritos (ANEXO D) e com perguntas para checar a compreensão de textos dos alunos. Como o número de alunos da Turma A era grande, por vezes as atividades precisavam ser respondidas de forma escrita, individualmente, o que tornava possível avaliar os que não participavam muito nas atividades onde as perguntas eram orais.

Estas perguntas, feitas em todas as atividades envolveram tanto a compreensão mais simples, de identificar respostas no texto, quanto a necessidade de fazer inferências. Nestas, procurava-se auxiliar os alunos a “descobrir as dicas” no texto, pra estimulá-los a pensar sobre como estavam encontrando aquelas respostas e, assim, passar a analisar e refletir sobre o pensamento deles.

As respostas e justificativas, mesmo quando escritas, foram sempre discutidas oralmente em conjunto, quando os alunos podiam pensar e falar sobre as respostas dos colegas e comparar com as suas e com a forma como cada um encontrou no texto.

Sobre a participação das crianças nas sessões de intervenção, em geral foi muito ativa, onde todos se ofereciam para ler os textos e falar suas respostas para o grupo.

Ao longo das sessões, percebia-se que os alunos passaram a procurar mais as dicas no texto para fazerem as inferências, em vez de dizer que não sabiam e, principalmente, notava-se que as justificativas para as respostas ficaram cada vez mais coerentes.

#### 7.4 Desempenho das crianças após as sessões de intervenção

Neste item são apresentados os efeitos da aplicação do treino em inferências. Para tanto, serão mostrados os resultados do Pós-teste 1 e Pós-teste 2, que comparam o Grupo de Intervenção e o Grupo Controle.

No Quadro 3, é possível verificar a pontuação de cada participante, dos Grupos GI e GC, nas etapas da pesquisa. Como o teste continha 17 questões, a pontuação podia variar de 0 a 17 para cada participante.

**Quadro 4: Número de acertos nas provas do pré-teste, do pós-teste 1 e do pós-teste2, para cada participante do GI e GC (a pontuação máxima para cada participante é 17)**

| NÚMERO DE ACERTOS DOS ALUNOS NAS PROVAS DE CADA ETAPA DA PESQUISA |           |             |             |                     |           |             |             |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-------------|---------------------|-----------|-------------|-------------|
| Grupo de Intervenção (GI)                                         |           |             |             | Grupo Controle (GC) |           |             |             |
| ALUNOS                                                            | Pré-Teste | Pós-Teste 1 | Pós-teste 2 | ALUNOS              | Pré-Teste | Pós-Teste 1 | Pós-teste 2 |
| 1                                                                 | 15        | 16          | ausente     | 1                   | 15        | 10          | 7           |
| 2                                                                 | 15        | 17          | 16          | 2                   | 14        | 15          | 15          |
| 3                                                                 | 14        | 16          | 14          | 3                   | 13        | 11          | 12          |
| 4                                                                 | 13        | 17          | 12          | 4                   | 12        | 12          | 11          |
| 5                                                                 | 12        | 15          | 16          | 5                   | 12        | 10          | 10          |
| 6                                                                 | 11        | 16          | 14          | 6                   | 10        | 9           | 13          |
| 7                                                                 | 10        | 14          | 17          | 7                   | 10        | 11          | 8           |
| 8                                                                 | 10        | 16          | 11          | 8                   | 9         | 9           | 11          |
| 9                                                                 | 9         | 15          | 12          | 9                   | 8         | 8           | 7           |
| 10                                                                | 8         | 17          | 8           | 10                  | 8         | 11          | 7           |
| 11                                                                | 8         | 17          | 15          | 11                  | 8         | 10          | 6           |
| 12                                                                | 8         | 12          | 10          | 12                  | 8         | 10          | 12          |
| 13                                                                | 5         | 15          | 16          | 13                  | 7         | 8           | 10          |
| 14                                                                | 3         | 11          | 10          | 14                  | 7         | 11          | 13          |
| 15                                                                | 3         | 15          | 8           | 15                  | 6         | 3           | 8           |
| 16                                                                | 3         | 13          | 15          | 16                  | 5         | 2           | 1           |
| 17                                                                | 2         | 12          | 14          | 17                  | 4         | 3           | 1           |
| 18                                                                | 2         | 15          | 10          | 18                  | 3         | 8           | 6           |
| 19                                                                | 1         | 11          | 6           | 19                  | 1         | 3           | 2           |
| MÉDIA                                                             | 8         | 14,74       | 11,84       | MÉDIA               | 8,42      | 8,63        | 8,42        |

Nota-se, no Quadro 3, que as crianças pertencentes ao Grupo de Intervenção tiveram um aumento de respostas corretas após as atividades em sala de aula voltadas ao treino em



inferências. Elas obtiveram maior número de acertos nas questões sobre compreensão de texto e, sobretudo, tiveram melhora na justificativa de suas respostas, uma vez que para a questão ser considerada correta, a criança precisava justificá-la. Segue exemplo de uma questão considerada correta:

Examinadora: Onde o menino morava no começo da história?

Criança: Ele morava na roça.

E: E como foi que você descobriu que era na roça?

C: Porque depois na história falou que eles se mudaram pra cidade.

Como se vê no Quadro 3, os participantes do Grupo Controle não parecem ter obtido o mesmo aumento no desempenho. Percebe-se que alguns alunos deste Grupo tiveram alguma melhora em sua pontuação, mas outros diminuíram ao longo das etapas. Isto sugere que não é possível observar alguma relação entre as pontuações destas crianças no Pré-teste e Pós-testes 1 e 2, não sendo possível associar o desempenho às práticas em sala de aula ou efeito do tempo transcorrido entre as provas.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que todos os participantes do GI tiveram aumento em seu desempenho, considerando o Pré-Teste e o Pós-Teste 1. O texto utilizado foi o mesmo em ambas as provas, o que pode ter contribuído para o alto desempenho, já que também havia a relação da memória dos meninos em relação ao texto, e em ler o mesmo texto pela segunda vez, apesar do tempo que se passou entre a aplicação das provas. Contudo, se considerarmos que no GC não houve aumento significativo, pode-se concluir que a intervenção teve efeitos positivos para as crianças que passaram por ela – GI.

Em relação ao Pós-teste 2, vê-se que as crianças do GI tiveram desempenho maior que no Pré-teste, apesar de um pouco menor que no Pós-teste 1. E que as crianças do GC tiveram média idêntica no Pré-teste e Pós-teste 2. Com isso, pode-se entender que as crianças do GC, em suas atividades em sala de aula, não puderam desenvolver sua habilidade de compreensão de textos.

Com o objetivo de obter maior confiabilidade na análise dos dados, foi aplicado um teste estatístico de significação de diferenças, o teste t de Student. Na Tabela 1 são apresentados os resultados obtidos.

Quando se compara os resultados das crianças do GI, antes e depois da intervenção, vemos que a média de acertos aumentou e esse aumento foi estatisticamente significativo ( $p < 0,000$ ). Ademais, a melhora no desempenho se manteve após uma semana: ( $P < 0,013$ )

**Tabela 1: Comparação entre o número de acertos no Pré-teste e Pós-Teste 1 e no Pré-Teste e Pós-Teste 2 para o Grupo de Intervenção (GI)**

| Grupo de Intervenção | Média | N  | Desvio Padrão | Erro Padrão | t      | p            |
|----------------------|-------|----|---------------|-------------|--------|--------------|
| Pré Teste            | 8,00  | 19 | 4,70          | 1,08        | -8,047 | <b>0,000</b> |
| Pós teste - 1        | 14,74 | 19 | 2,02          | 0,46        |        |              |
| Pré Teste            | 8,00  | 19 | 4,70          | 1,08        | -2,757 | <b>0,013</b> |
| Pós teste - 2        | 11,84 | 19 | 4,32          | 0,99        |        |              |

Na Tabela 2, foi feita a mesma comparação, entre o número de acertos no Pré-teste, Pós-teste 1 e 2 para o GC.

Percebe-se, nos resultados da análise estatística, que a pontuação dos participantes no Pré-teste não é significativamente diferente dos resultados no Pós-teste 1 ( $p = 0,723$ ), nem da pontuação no Pós-teste 2 ( $p = 1,000$ ).

Isso nos permite concluir que as explicações dadas às crianças do GI sobre inferências e a instrução para que pensassem sobre os textos e sobre as pistas que levavam às respostas tiveram um efeito muito positivo, pois apenas as crianças deste grupo tiveram aumento significativo em seu desempenho.

**Tabela 2: Comparação entre o número de acertos no Pré-teste e Pós-Teste 1 e no Pré-Teste e Pós-Teste 2 para o Grupo Controle (GC)**

| Grupo Controle | Média | N  | Desvio Padrão | Erro Padrão | t      | p     |
|----------------|-------|----|---------------|-------------|--------|-------|
| Pré Teste      | 8,42  | 19 | 3,75          | 0,86        | -0,360 | 0,723 |
| Pós teste - 1  | 8,63  | 19 | 3,52          | 0,81        |        |       |
| Pré Teste      | 8,42  | 19 | 3,75          | 0,86        | 0,000  | 1,000 |
| Pós teste - 2  | 8,42  | 19 | 4,07          | 0,93        |        |       |

Compararam-se, também, os Grupos GI e GC em cada etapa da pesquisa, aplicando a análise estatística para verificar se houve diferença significativa de resultados entre eles. Assim, na Tabela 3, tem-se que no Pré-Teste, os alunos dos grupos GI e GC não eram

significativamente diferentes quanto à habilidade de fazer inferências e de identificar as bases geradoras destas inferências ( $p = 0,762$  e  $t = -0,305$ ).

No Pós-Teste 1, contudo, os alunos dos Grupos GI e do GC se mostraram significativamente diferentes ( $p = 0,000$  e  $t = 0,305$ ), o que nos permite concluir que as diferenças no desempenho de compreensão de leitura, verificadas nos participantes do GI, podem ser vistas como efeito das sessões de intervenção pelas quais passaram. Assim, os procedimentos realizados nas atividades em sala de aula parecem ter dado bom resultado, pois se observa que o desempenho dos alunos em compreensão de leitura, melhorou.

No Pós-teste 2 a diferença entre os grupos também foi significativa, com  $p = 0,017$  e  $t = 2,510$ . Isto permite afirmar que as habilidades adquiridas se mantiveram, pois a diferença de pontuação permaneceu, a favor das crianças do GI, decorridas duas semanas após a última sessão de intervenção realizada.

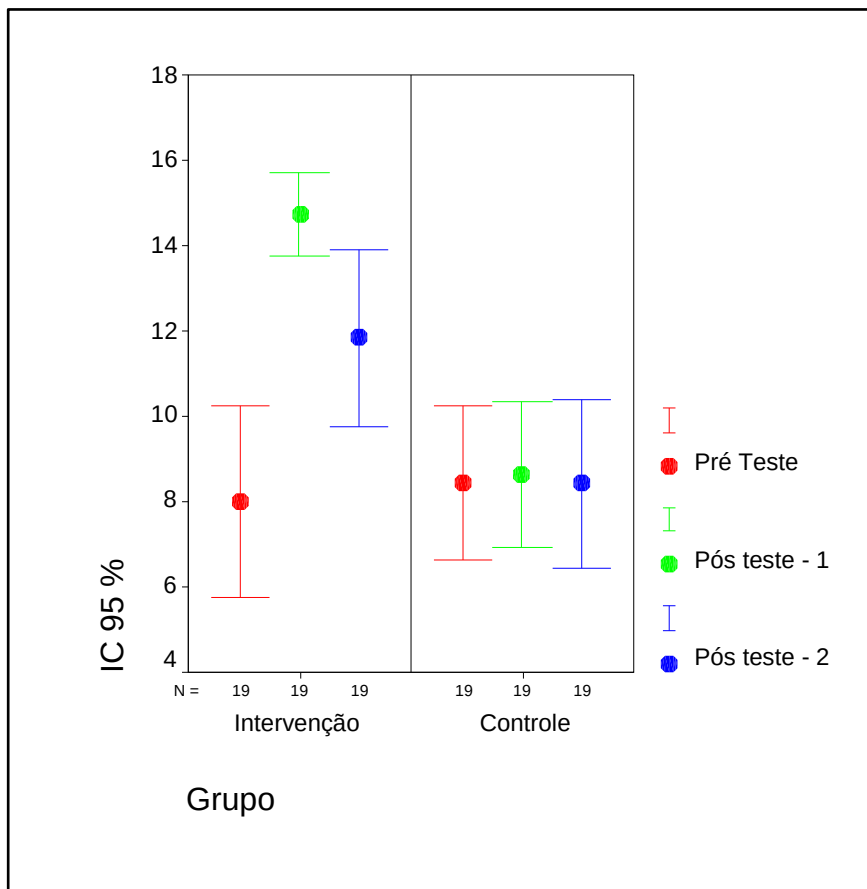
**Tabela 3: Comparação entre os Grupos de Intervenção e Controle, a partir do número de acertos que obtiveram no Pré-Teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2**

|               | Grupo       | N  | Média | Desvio<br>Padrão | Erro<br>Padrão | t      | p            |
|---------------|-------------|----|-------|------------------|----------------|--------|--------------|
| Pré Teste     | Intervenção | 19 | 8,00  | 4,70             | 1,08           | -0,305 | 0,762        |
|               | Controle    | 19 | 8,42  | 3,75             | 0,86           |        |              |
| Pós teste - 1 | Intervenção | 19 | 14,74 | 2,02             | 0,46           | 6,561  | <b>0,000</b> |
|               | Controle    | 19 | 8,63  | 3,52             | 0,81           |        |              |
| Pós teste - 2 | Intervenção | 19 | 11,84 | 4,32             | 0,99           | 2,510  | <b>0,017</b> |
|               | Controle    | 19 | 8,42  | 4,07             | 0,93           |        |              |

Estes dados e a análise estatística, dispostos na Tabela 3, permitem afirmar a eficácia dos procedimentos de intervenção com as atividades voltadas ao treino de inferência para desenvolver a habilidade de compreensão de textos. Se os grupos eram semelhantes no início da pesquisa, e após a intervenção, tornaram-se diferentes, isto sugere um efeito da intervenção, pois apenas o GI teve melhora em seu desempenho na compreensão de textos.

Os resultados obtidos também podem ser visualizados por meio de gráficos, conforme ilustramos a seguir:

**Gráfico 1: Comparação entre os Grupos de Intervenção e Controle, a partir do número de acertos que obtiveram no Pré-Teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2**



Percebe-se no Gráfico 1, a semelhança entre os grupos no pré-teste e que, após a intervenção, os resultados do GI aumentam sensivelmente, enquanto os resultados das crianças do GC tem pouca variação.

A pergunta que norteou esta pesquisa foi acerca de quais efeitos um treino nas habilidades de fazer inferências teria em crianças com baixo desempenho em compreensão de textos. Os resultados mostraram que o treino teve efeitos diretos e positivos nos alunos que passaram por esse tipo de ensino. Antes da intervenção os participantes de ambas as turmas eram semelhantes e viu-se que, após os participantes do Grupo de Intervenção passarem pelas atividades voltadas para o treino de inferências, todos aumentaram o desempenho em compreensão de textos. Já os resultados dos alunos do Grupo Controle não tiveram alterações significativas.

Este resultado corrobora os encontrados por Spinillo (2008), que conseguiu desenvolver a habilidade de compreensão de textos em crianças com esta dificuldade, a partir

de um procedimento experimental em que os leitores do Grupo Experimental passaram por uma intervenção em que precisavam relacionar informações textuais com seu conhecimento de mundo e integrar as informações mencionadas no texto.

Nesta pesquisa, os participantes foram instruídos e auxiliados a procurar as “dicas” nos textos, que pudessem leva-los a estabelecer inferências. Deste modo, eles precisavam integrar e relacionar informações intratextuais e extratextuais. Ou seja, a pesquisadora os auxiliava a integrar tanto informações que o próprio texto continha, em partes diferentes, quanto a relacioná-las com seu conhecimento de mundo.

Esta atividade foi baseada no estudo realizado por Yuill e Oakhill (1991), no qual as crianças do grupo experimental foram instruídas a fazer inferências, procurando por certas ‘pistas’ no texto para obter determinadas informações solicitadas pelo examinador. O efeito do treinamento não apenas auxiliou as crianças a focalizar os aspectos relevantes do texto como também auxiliou a estabelecer inferências a partir de determinados itens lexicais presentes no texto.

Deve-se ressaltar o avanço das crianças do Grupo de Intervenção em relação à capacidade de identificar e explicar as bases geradoras de suas inferências. Durante a intervenção, houve ênfase em levar a criança a refletir sobre seu próprio pensamento, usando a estratégia da metacognição. Solicitou-se às crianças que explicitassem como tinham chegado às respostas e foram valorizadas as formas de pensar sobre o texto, independente se estavam adequadas. Percebeu-se, ao final das sessões, que as crianças passaram a dar respostas e justificativas mais coerentes e espontâneas do que foi constatado antes da intervenção. O mesmo não aconteceu com as crianças do Grupo Controle, que permaneceram apresentando as mesmas dificuldades detectadas no Pré-teste.

Acredita-se que a associação destas duas habilidades – procurar as “pistas” e explicitar as bases geradoras das inferências –, nas atividades realizadas em sala com o Grupo de Intervenção, foram essenciais para o aumento no desempenho em compreensão de textos das crianças deste grupo, como comprovado nos Pós-testes 1 e 2.

## 8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo surgiu a partir de questionamentos sobre os possíveis motivos que levavam bons leitores (sem problemas em decodificar palavras) a não compreender o que liam. Pesquisando maiores evidências destes dados, achou-se um experimento conduzido por Spinillo (2008) com crianças de 5º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Recife-PE. Os resultados do trabalho geraram interesse em realizar estudo semelhante, já que a autora encontrou dados que permitiam afirmar que a habilidade de compreensão é desenvolvida com o treino em inferências.

Acrescentou-se a este interesse, a necessidade de eliminar da amostra de crianças, as que possuíssem dificuldades em decodificar palavras, pois se sabe que esta habilidade é um requisito fundamental para a compreensão. Não adiantaria tentar melhorar o desempenho em compreensão das crianças que ainda não soubessem decodificar.

Deste modo, esta investigação examinou um grupo de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, da rede estadual da cidade de São Paulo, tendo por objetivo testar a utilização, em sala de aula, de um procedimento de treino em fazer inferências, para verificar seus efeitos sobre a habilidade de compreensão de textos.

Para tanto, realizou-se inicialmente a Tarefa de Sondagem de Decodificação, que nos possibilitou eliminar da amostra, os alunos que mostrassem decodificação em nível insuficiente para a leitura de um texto com compreensão. Na escola pesquisada, viu-se que apenas 5 alunos foram classificados como lentos em decodificação e, por isso, foram retirados da amostra.

A partir de então, entre os alunos que se mostraram com leitura rápida e média, foi aplicada uma prova que os avaliou quanto ao desempenho em compreensão de texto. Com os resultados desta prova, percebeu-se, em conformidade com as avaliações realizadas em âmbito nacional, como a Prova Brasil e o PISA, que o nível de leitura e compreensão de textos das crianças está abaixo do esperado para a idade escolar em que se encontram (BRASIL, 2010; BRASIL, 2007).

Ou seja, as crianças não mostraram problemas em decodificar palavras de um texto, mas apresentaram baixo desempenho em compreensão. Isto corrobora os estudos de Yuill e Oakhill (1991), que assinalaram evidências empíricas de que muitas crianças sem problemas

ao nível da palavra (decodificação, vocabulário) apresentam dificuldades em compreender o que leem, sobretudo em relação ao estabelecimento de inferências.

O resultado desta primeira prova e as pesquisas apontadas na área mostraram que a habilidade de compreensão de textos não se desenvolve automaticamente após a alfabetização, caso contrário, todos os alunos alfabetizados seriam bem sucedidos nas avaliações.

Todavia, pesquisando na literatura da área da Psicologia Cognitiva, verificou-se que a realidade escolar mostra que a educação brasileira ainda trata a habilidade de compreensão de textos como se ela se desenvolvesse natural e automaticamente após o domínio do código alfabético (SPINILLO, 2008). O fato dos alunos participantes desta pesquisa terem apresentado dificuldades em compreensão de textos também comprova que a escola pesquisada e outras semelhantes não têm dado grandes contribuições para o desenvolvimento desta habilidade.

Outro indicador da ineficácia de um grande número de escolas para o desenvolvimento da compreensão de textos está no estudo feito por Marcuschi (1996), que aponta o material existente nos livros didáticos como insuficiente para esta intenção. Geralmente os livros trazem atividades em que o aluno precisa apenas localizar nos textos as respostas das perguntas feitas. Sabe-se que o livro didático ainda é o principal instrumento norteador da prática do professor em sala de aula e se este livro não é preparado para desenvolver a compreensão, muito pouco provavelmente a prática do professor estará voltada para este fim.

Como, então, desenvolver a compreensão de textos? Há uma série de habilidades relacionadas esta habilidade, que quando mal desenvolvidas no leitor, compromete o seu entendimento acerca do que lê (YUILL & OAKHILL, 1991). Isto porque, no modelo de compreensão formulado por Kintsch (1998 apud Kintsch & Rawson, 2005), é explicado que para chegar à compreensão, o leitor passa por etapas que envolvem, entre outras, a decodificação, relação das partes de um texto, construção de um modelo mental, que envolve a relação do texto com o conhecimento de mundo do leitor.

Ou seja, entre as habilidades, além da decodificação insuficiente, viu-se que limitações de vocabulário, memória de trabalho, domínio da estrutura sintática das sentenças, monitoramento da leitura e estabelecimento de inferências são apontadas como diretamente associadas ao desempenho em compreensão.

A partir deste conhecimento, pode-se concluir que ensinando estas habilidades, deve haver um ganho na compreensão de textos.

Neste sentido, foi elaborado e aplicado, em sala de aula, um procedimento de intervenção que continha atividades que desenvolvessem uma das habilidades citadas, qual seja, a de estabelecer inferências. Houve, também, um Grupo Controle, com o qual não foi realizada nenhuma atividade interventiva, para que os efeitos do treino pudessem ser mensurados.

Nestas atividades, os alunos eram orientados a procurar as pistas que levassem às inferências, refletindo sobre o texto, a partir de estratégias metacognitivas. Em todas as sessões, procurava-se levar os alunos a justificar suas respostas acerca da interpretação do texto, pois se admite que quando o aluno explica o caminho que fez (pensou) para chegar à conclusão, passa, ele mesmo, a entender melhor como fazer nas próximas perguntas.

Como resultados, os dados obtidos mostraram que o Grupo de Intervenção melhorou significativamente o seu desempenho ( $p = 0,000$  no Pré-teste 1 e  $p = 0,013$  no Pós-teste 2), enquanto o Grupo Controle permaneceu com desempenho semelhante ao que apresentou no teste inicial ( $p = 0,723$  no Pós-teste 1 e  $p = 1,000$  no Pós-teste 2).

Isto demonstra que as atividades elaboradas para a intervenção tiveram efeito positivo no desempenho dos alunos, comprovando a eficácia dos procedimentos de treino em fazer inferências na compreensão de textos e evidenciando a relação direta entre estas duas habilidades, quando o aumento da primeira significou, também, o aumento da segunda.

Uma conclusão relevante a que estes resultados levaram, mostra-se no fato de que o Grupo Controle não tendo diferenças significativas em seu desempenho no Pré-teste e Pós-teste é uma comprovação de que quando a habilidade de compreensão de textos não é ensinada, as crianças possuem dificuldades em desenvolvê-la sozinhas. Perfetti, Landi e Oakhill (2005) defendem que as crianças pequenas já são capazes de construir inferências e que esta habilidade evolui com a idade, até porque o conhecimento de mundo vai sendo construído em acordo com as experiências vividas pelo indivíduo. Porém, também relatam que não é provável que as crianças utilizem esta habilidade de fazer inferências espontaneamente durante a leitura. “Elas só podem fazê-las quando solicitadas ou questionadas” (p. 231).

Outro dado desta pesquisa que vai ao encontro da afirmação de Perfetti, Landi e Oakhill (2005) é o resultado principal do estudo, que comprovou um aumento no desempenho



das crianças do Grupo de Intervenção após o treino em inferências. Se as crianças que passaram pelo treino tiveram melhoras em seu desempenho, isto significa que a habilidade de compreensão de textos pode (e deveria) ser objeto de ensino nas escolas brasileiras.

E, diante do avanço das crianças do Grupo de Intervenção, reflete-se sobre quais atividades realizadas em sala de aula que possivelmente contribuíram para a melhoria da habilidade de fazer inferências e, conseqüentemente, da compreensão de textos. Analisando este aspecto, nota-se que havia uma forte ênfase em tomar o texto como objeto de reflexão e análise, estimulando as crianças a pensarem, descobrirem pistas e analisarem respostas.

Assim, pensa-se que não há dificuldades em programar estas atividades, a partir dos textos trabalhados em sala de aula, em uma rotina comum das nossas escolas. O programa utilizado e descrito nesta pesquisa pode ser utilizado em contextos semelhantes e pela professora regente da classe. Reflete-se que a intervenção realizada utilizou procedimentos simples e em apenas 12 sessões houve avanço dos alunos. Se esta habilidade fosse trabalhada ao longo dos anos escolares, talvez pudesse haver uma minimização dos problemas em compreensão de textos que a sociedade brasileira tem enfrentado, em todos os níveis escolares, da criança ao adulto.

Ressalta-se o quanto a habilidade de compreensão de textos interfere na aprendizagem de todas as ciências ensinadas na escola, visto que o texto escrito é fonte de informação. Assim, percebe-se que muitas vezes os alunos não têm bom desempenho em matemática, por exemplo, por não saberem interpretar uma situação problema. Bem como nas demais disciplinas, como História e Geografia, além do próprio Português, que envolvem a leitura de textos para que a aprendizagem ocorra.

Por fim, corroboraram-se os estudos apontados e o objetivo da presente pesquisa foi alcançado, com a conclusão de ser possível desenvolver habilidades de compreensão a partir de intervenção voltada para uma análise do texto e dos processos mentais realizados pelo leitor, como o estabelecimento de inferências. Desenvolver tais habilidades é decisivo não somente para a aprendizagem da língua materna, mas também para a aprendizagem de outras disciplinas e, conseqüentemente, para diversas esferas da vida social e profissional de um indivíduo.

Do ponto de vista aplicado, o estudo pode trazer implicações educacionais relevantes, sobretudo quando considerados os baixos níveis de compreensão de textos que os alunos apresentam nas escolas do país. O treino em uma habilidade surtiu um efeito

considerável no desempenho dos alunos. Um programa que possa trabalhar em diversas habilidades certamente apresentará resultados ainda melhores.

Deste modo, abre-se caminho para outras pesquisas, com o treino em diferentes habilidades e em outros níveis educacionais, apresentando uma contribuição acadêmica para discussão e possibilidades de investigação científica.

## REFERÊNCIAS

ALÉGRIA, Jésus; LEYBAERT, Jacqueline; MOUSTY, Philippe. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In GRÉGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette (orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 105-124.

ALLOWAY, Trace Packiam; GATHERCOLE, Susan; WILLIS, Catherine; ADAMS, Anne-Marie. A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. **Journal of Experimental Child Psychology**. Chicago, v. 7, n. 87, p. 85-106, jul. 2004.

APARECIDO, Angela Maria Batista. **Leitura e compreensão de textos: um estudo com alunos da 4ª série do ensino fundamental**. 2007. 118 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos e Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

AZEVEDO, Ricardo. **Nossa rua tem um problema**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

BADDELEY, Alan. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**. Kidlington, v. 4, n. 1, p. 417-423, nov. 2000.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BELINKY, Tatiana. **A operação do Tio Onofre**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1999.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA: 2000-2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em: 22 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA: 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/Pisa2009-vol1\\_What\\_students\\_know\\_and\\_can\\_do.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/Pisa2009-vol1_What_students_know_and_can_do.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliações do Ensino Brasileiro– Prova Brasil: 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 22 fev. 2012.

BRAYBANT, Jean-Marc A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette (orgs.).

**Avaliação dos problemas de leitura:** os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 105-124.

BUBLITZ, Grasiela Kieling. A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 92-97, jul./set. 2010.

CHAMOUD, Simone. **Mundo da criança**. Rio de Janeiro, Delta, 1949. (Adaptado para fins didáticos e de pesquisa).

CONY, Carlos Heitor. **Quinze anos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1965. (Adaptado para fins didáticos e de pesquisa).

COSCARELLI, Carla Viana. Um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 5-20, 1995.

COSTA, Lucia de Fátima Araujo. **Problemas de compreensão de leitura em alunos universitários:** Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges; MORAIS, Eugênia Patrícia Monteiro de; OLIVEIRA, Maria do Carmo Nobre Pessoa. Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 47, n. 4, p. 13-24, out./dez. 1995.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Compreensão de leitura: estratégia de tomar notas. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 1, p. 51-62, jan/abr. 2002.

\_\_\_\_\_. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic Development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita:** contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

GOMBERT, Jean Emile; COLÉ, Pascale ; VALDOIS, Sylviane ; GOIGOUX, Roland ; MOUSTY, Philippe ; FAYOL, Michel. **Enseigner la lecture au Cycle 2**. Paris: Nathan, 2000.

GOUGH, Philip; TUNMER, William. Decoding, reading and reading disability. **Remedial and Special Education**. v. 7, 6-10, 1986.

GOUGH, Philip; HOOVER, Wesley. The simple view of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, n. 2, p. 127-160, 1990.

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, v.2, p.163-182, 1988.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Children's reading comprehension difficulties. In: SNOWLING, Maggie; HULME, Charles (orgs.). **The Science of Reading**. A Handbook. Oxford: Blackwell, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Teoria e prática. 9ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2002.

LAGO, Angela. **Sua Alteza, a Divinha**. Belo Horizonte: RHJ, 1990. (Adaptado para fins didáticos e de pesquisa).

MAHON, Erika. **Compreensão de textos**: análise das inferências através de uma metodologia on-line. 2002.175p. Dissertação de mestrado não publicada. Curso de pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.

MALUF, Maria Regina. Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalingüístico. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 55-62, mai/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Do conhecimento implícito à consciência metalingüística indispensável na alfabetização. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner (orgs.). **Aprendizagem da linguagem escrita**: contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingues. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

MALUF, Maria Regina; GOMBERT, Jean Emile. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2008. p. 123-135.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura, Teoria e Prática**, n.4, p.1-14, 1985.

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64-82, 1996.

MAREC-BRETON, Nathalie; GOMBERT, Jean Emile. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Psicologia Educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.105-121.

MILLER, George Armitage. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**, Washington, v. 63, p. 81-97, 1956.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

NAS RUAS do Brás. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; BRYANT, Peter. The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. **Language and Cognitive Processes**. v. 18, n. 4, p. 443-468, 2003.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Brasil melhora em avaliação internacional, mas continua um dos piores do mundo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 07 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vida,brasil-melhora-em-avaliacao-internacional-mas-continua-um-dos-piores-do-mundo,650526,0.htm>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

PAULA, Fraulen Vidigal de; LEME, Maria Isabel da Silva. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In: MALUF, Maria Regina. **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. Children's reading comprehension difficulties. In: SNOWLING, Maggie; HULME, Charles (orgs.). **The Science of Reading**. A Handbook. Oxford: Blackwell, 2005.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação tem nos mostrando. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; COQUET, Eduarda; MARTINS, Marta (orgs.). **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**: investigação e prática docente. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 15-28.

PRA VOCÊ LEMBRAR. Restart. **Restart By Day**. Faixa 3. Artmix, 2010. CD-ROM.

REGO, Lúcia Lins Browne. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, p. 79-111, 1993.

\_\_\_\_\_. Lúcia Lins Browne. Diferenças individuais na aprendizagem individual da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, p. 51-60, 1995.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por uma engenharia da leitura: construindo trajetórias para a leiturização. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.6, n.2, p.107-148, jul/dez. 2003.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.321-331, 2002.

\_\_\_\_\_. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004.

SANTA-CLARA, Angela; SPINILLO, Alina. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 87-94, 2006.

SÃO PAULO. **Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: 2010 - Boletim da escola. Governo do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Boletins/RedeEstadual/2/001545\\_2.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Boletins/RedeEstadual/2/001545_2.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2012.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008.

\_\_\_\_\_. A consciência metatextual. In: MOTA, Márcia da (org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SPINILLO, Alina Galvão; MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n.3, p. 463-471, 2007.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Marcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA Jane. Consciência metalingüística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 38, p. 157-171, set-dez. 2010.

STERNBERG, Robert Jeffrey. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

THEBAS, Claudio. **Amigos do peito**. Belo Horizonte: Formato, 1996.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias da vida privada**. 14 ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

YUILL, Nicola; OAKHILL, Jane. **Children's problems in text comprehension: An experimental investigation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

## **APÊNDICE**



**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_, AUTORIZO a participação voluntária do(a) mesmo(a) em uma pesquisa que será realizada na escola, pela pesquisadora Ioana Yacalos, aluna do Mestrado em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP. O estudo tem como objetivo verificar relações entre a habilidade de fazer inferências e compreensão de textos em crianças com dificuldades nessa área, como uma possibilidade de atividade para melhorar a compreensão de textos nos alunos. Será realizada uma tarefa de sondagem de decodificação, 2 sessões de pré-teste, 12 sessões de intervenção e 2 sessões de pós-teste com o aluno. Estou ciente da inexistência de consequências danosas para o autorizado, da possibilidade de que ele participe ou não da pesquisa, podendo deixá-la a qualquer momento e do sigilo de identidade na publicação dos dados coletados. Estou ciente, também, que posso ser informado e esclarecido quanto aos procedimentos a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa a ser realizada, e que não haverá remuneração pela participação na mesma. Concordo que as sessões da tarefa de sondagem sejam gravadas.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo participante

\_\_\_\_\_  
Ioana da Cunha Pereira Yacalos  
Pesquisadora

## **ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER SOBRE O PROTOCOLO DE PESQUISA



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP**  
**SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE**

Protocolo de Pesquisa nº267/2011

Faculdade de Educação  
 Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação  
 Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maria Regina Maluf  
 Autor(a): Ioana da Cunha Pereira Yacalos

**PARECER** sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *A habilidade de fazer inferências como estratégia na compreensão de textos: um estudo com crianças de 4<sup>a</sup> ano na cidade de São Paulo*

### CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

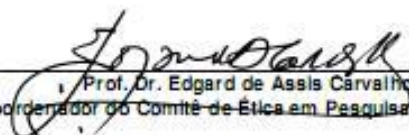
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

### CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **26/09/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 267/2011.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 26 de setembro de 2011.

  
 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho  
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

## **ANEXO B – TEXTO APLICADO NA TAREFA DE SONDAÇÃO DE DECODIFICAÇÃO**

Lenita tinha um grande desejo, grande mesmo, que ela guardava somente para si. Não contava a ninguém.

“Ah! Se eu fosse um passarinho”, pensava ela, empoleirada no alto de uma mangueira. “Não me importaria em ser um passarinho feio. O chupim, por exemplo, que vive chorando. Se eu fosse qualquer passarinho grande ou pequeno, palavra que iria conhecer o mundo. Será que ele é mesmo redondo como aquela bola que tem na escola dos meninos? Eu voaria além do morro que é tão alto, passaria por sobre o rio e iria conhecer a mata.”

Muitas vezes, deitada na rede no meio do pomar, ficava vendo os passarinhos que cruzam o céu, de um lado para outro. Bem na ponta do abacateiro havia o ninho de um casal de sabiás que cantavam suavemente.

“Se eu fosse um passarinho”, pensava ela, “acho que não iria morar num pomar ou no telhado de uma velha casa. Moraria nas árvores da mata ou na torre alta da igreja. Ia, viajando, conhecer outras terras, outros rios, outras matas, acho mesmo que não teria lugar certo para morar, não. Seria um passarinho viajante. Passarinho nem mala precisa levar, carrega a roupa no corpo.”

“Essa história de casa grudada no chão, só para gente. A casa de passarinho é esse mundo azul!”.

**ANEXO C – HISTÓRIA APRESENTADA NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE 1**

Texto com 483 palavras, retirado e adaptado de Spinillo e Mahon (2007).

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição para fazer naquele dia. Já pensou ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava.

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe, distraída, nem responde.

- Ô, mãe! E a camisa? Tá pronta?

Nisso a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe, de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado. A mãe sentiu um aperto no coração. Ele ia ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedrinho. Seu Nicolau pôs o terreno à venda.

Pedrinho não acreditou, mas era verdade. Bem em frente do campinho uma tabuleta amarela anunciava: VENDE-SE.

Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! Vamos falar com seu Nicolau! Disse Pedrinho.

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?

Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada. Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro. Ele piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer.

Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Quando voltou para casa já era quase noite. No Domingo, ao voltar da missa, seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia o mesmo! Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.

E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mães e crianças, num só olhar.

Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de VENDE-SE e a arrancou do chão, com um sorriso.

**Perguntas Inferenciais:**

1. Quando chegou da escola, para onde foi Pedrinho?
2. Que dia da semana era quando a história começou?
3. Qual era o horário da escola de Pedrinho?
4. Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a mãe dele?
5. Qual era o esporte que Pedrinho fazia?
6. Quem era Baratinha?
7. Qual era a notícia que Baratinha iria dar?
8. Por que não iria mais ter campeonato?
9. Quem era Seu Nicolau?
10. O que você acha que o Pedrinho queria falar para o Seu Nicolau?
11. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?
12. Por que os meninos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?
13. O que Seu Nicolau queria dizer quando ele sacudiu os ombros?
14. O que Pedrinho queria dizer quando ele piscou para os amigos?
15. Qual foi a surpresa que Seu Nicolau teve?
16. Qual foi a decisão de Seu Nicolau?
17. Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender o terreno?

**ANEXO D – TEXTOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA NAS  
12 SESSÕES DE INTERVENÇÃO**

**SESSÃO 1:** Seis frases com informações inferenciais e perguntas elaboradas pela pesquisadora.

1. *Joãozinho chegava da escola e, todos os dias, pedia para sua mãe deixa-lo ir brincar na rua, mas ela não deixava porque já era noite.*

*Pergunta: Qual horário Joãozinho estudava?*

2. *Camila pediu ao seu pai comprar rapidamente o saco de pipocas, pois o filme já iria começar.*

*Pergunta: Onde Camila estava?*

3. *Gabriel acordou tarde, já eram 10 horas da manhã. Tomou café, se arrumou e saiu com seus pais e sua irmã, Clarinha. Eles foram ao Parque Vila Lobos, almoçaram lá e passaram a tarde inteira brincando e andando de bicicleta.*

*Pergunta: Qual era o dia da semana?*

4. *Tudo o que Gustavo falava, o Louro repetia. Aquele bicho era muito esperto!*

*Pergunta: Que tipo de bicho era o Louro?*

5. *Bia e Luiza tinham feito um lindo castelo! Demoraram um tempão! Aí Felipe veio correndo, com um balde cheio de água, derrubou em cima do castelo e destruiu tudo.*

*Pergunta: Onde as crianças estavam?*

6. *A mamãe pediu que Natalia fosse comprar pão. A menina voltou com uma caixa de bombons. A mamãe ficou muito brava!*

*Pergunta: Por que a mamãe ficou brava?*



**SESSÃO 2:** BELINKY, Tatiana. **A operação do Tio Onofre**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1999. (Adaptado para fins didáticos e de pesquisa).

### **A operação do Tio Onofre**

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa era para Talita, Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas do tipo:

- Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!

- É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

Ou então:

- Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

- Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né, mamãe?

E todos riam.

Mas uma tarde, Talita estava na sala com a mamãe, assistindo televisão, quando tocou a campainha. Talita correu e foi logo abrindo a porta, sem antes verificar quem era. E não é que eram dois ladrões armados?! Os mal-encarados sujeitos empurraram Talita e foram entrando, de armas apontadas:

- Isto é um assalto! Entregue o dinheiro e as joias, madame, e nem um pio, está ouvindo?!

Talita agarrou-se à mamãe, as duas mudas de susto.

- O cofre, rápido! – repetiu o ladrão, bravo. – Abra o cofre, rápido!

- É pra já, madame. Mexa-se, se não quer que aconteça nada com a menina – ameaçou o outro.

A mamãe – que remédio! – foi logo tirando o quadro que escondia a porta do cofre embutido na parede, e começou a mexer no segredo, nervosa, enquanto Talita olhava, apavorada.

Nisso, o telefone tocou. Uma, duas, três vezes.

- Só faltava isto! – resmungou um dos ladrões.

- Deve ser o papai – murmurou Talita, quase chorando. – Ele sempre telefona à tarde pra saber da gente...

- Droga! – rosnou o outro. – Se ninguém responder, o homem vai estranhar...

- Então atenda logo – gritou o outro. – A senhora não, madame, cuide do cofre! Você, menina, atenda logo! E cuidado com o que vai dizer! Não deixe perceber nada, senão...

- Alô! – obedeceu Talita, trêmula, enquanto o ladrão tirava o fone da extensão no vestíbulo, para ouvir a conversa.

- Talita? – era a voz do papai. – Tudo bem aí, filhota?

- Tu...tudo... be...bem... papai – gaguejou Talita. E o ladrão olhou feio para ela.

- Talita – disse o papai - , avise a mamãe que eu vou chegar atrasado para o jantar... mais ou menos uma hora. Você está me ouvindo, filha?

- Es...estou... sim... Vo...você... vai che...chegar...atra...trasado...

- A sua voz está diferente, Talita. Vocês estão bem mesmo?

O ladrão apontou a arma para a menina:

- Vê lá o que fala, e não gagueje! – sussurrou ele, ameaçador.

Então Talita fez um esforço, firmou a voz e respondeu:

- Tudo bem, papai, eu e mamãe estamos bem. Só que um pouco preocupadas com o Tio Onofre.

- Tio Onofre? – estranhou o papai.

- Pois é, papai. Telefonaram agora há pouco, dizendo que o Tio Onofre teve uma crise de apendicite aguda e teve de ser operado de urgência. A esta hora já devem estar abrindo a barriga dele...

- É mesmo? – disse o papai, após pequena pausa. – Foi de repente, não é?

- O ladrão, satisfeito com a resposta da menina, fazia sinais para ela terminar a conversa:

- Acabe logo esse papo-furado! – sussurrou ele. E Talita apressou-se a obedecer:

- Eu falo pra mamãe que você vai chegar atrasado para o jantar. Até LOGO, papai! – E Talita desligou o telefone.

- Bem bom! Disse um ladrão para o outro. – Agora temos tempo de sobra para fazer o serviço!

- Mesmo assim, quanto mais depressa, melhor. Mexa-se, madame! Vai demorar muito pra abrir este cofre? – rosnou o ladrão.

As mãos da mamãe tremiam muito:

- O senhor me deixa nervosa, com esta arma apontada... assim eu não consigo acertar o segredo...

- Pois não esquente, madame – falou o outro. – Não ouviu que seu marido vai chegar muito atrasado? Temos tempo que chegue.

E, voltando-se para Talita, ordenou, apontando para a Vó Gordona:

- E você, menina, senta aí na poltrona e fica bem quietinha, enquanto meu colega e eu revistamos as gavetas da escrivaninha.

Os minutos passavam. Na sala, só se ouviam as vozes estridentes do desenho animado na televisão, abafando os outros ruídos. E só Talita, porque estava muito atenta, ouviu o estalinho leve duma chave na fechadura da porta, enquanto a mamãe abria o cofre. E, bem no momento em que os ladrões se precipitavam para ver o conteúdo, a porta da entrada se abriu de repente, silenciosamente, e dois policiais irromperam na sala, apontando as armas nas costas dos bandidos:

- Polícia! Larguem as armas! Mãos ao alto!

Atrás dos policiais, entrou correndo o pai de Talita, de braços abertos:

- Graças a Deus, vocês estão bem! – E ele envolveu a mulher e a filha num só grande abraço.

As duas até choravam de emoção e alívio.

E depois que acabou a agitação e os dois policiais levaram os assaltantes presos, a mamãe perguntou ao papai:

- Mas, querido, você não disse que ia chegar atrasado? Como foi que adivinhou o que estava acontecendo e chegou assim, em cima da hora?

O papai piscou um olho para a Talita.

- E desde quando a nossa filha tem um tio chamado Onofre? Onofre, aqui em casa, só rima com cofre. E se o cofre-Onofre estava sendo operado... se estavam “abrindo a barriga dele”, bem...

E todos os três caíram na gargalhada.

**SESSÃO 3:** CHAMOUD, Simone. **Mundo da criança.** Rio de Janeiro, Delta, 1949.  
(Adaptado para fins didáticos e de pesquisa).

### **A VELHINHA INTELIGENTE**

Há muitos anos, houve um grande cerco à cidade de Carcassona e os habitantes nada tinham para comer. A fome e as moléstias tinham matado tanta gente, que aqueles que ainda viviam estavam desesperados. Certo dia, o prefeito da cidade reuniu o povo numa praça para falar-lhe.

- Meus amigos – disse ele -, temos que nos entregar ao inimigo. Nossas provisões acabaram.

- Não, não! – gritou uma velhinha pobre e esfarrapada – Não desanime. Estou certa de que o inimigo breve nos deixará. Se fizer o que lhe vou dizer, garanto que a cidade estará alva.

O prefeito acedeu em ouvi-la e a velhinha disse:

- Antes de tudo, dê-me uma vaca.

- Uma vaca! – exclamou o prefeito. – Não há vaca nenhuma na cidade, já foram todas comidas.

A velha insistiu. Era preciso que procurassem uma vaca, de qualquer maneira. Afinal, encontraram uma, na cabana de um velho avaro. Ele havia escondido o animal para vendê-lo, depois, por muito dinheiro, mas os soldados os levaram, a despeito de suas lamúrias.

- Agora – ordenou a velhinha – dê-me um caldeirão cheio de comida.

O prefeito protestou:

- Não há comida na cidade.

A velha insistiu, afirmando que, sem um caldeirão cheio de comida, nada poderia fazer. Então os soldados novamente foram de casa em casa, apanhando as migalhas que encontravam, até que conseguiram encher o caldeirão. Entregaram-no à velha, que, depois de juntar-lhe um pouco de água, para tornar o alimento mais pesado, deu-o à vaca.

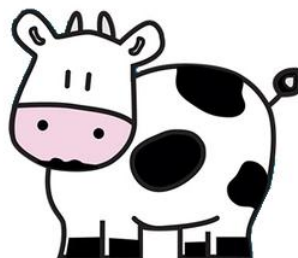
O prefeito declarou que era absurdo dar boa comida a um animal, quando mulheres e crianças estavam famintas, mas a velha sacudiu a cabeça e sorriu sagazmente.

Quando a vaca acabou de comer, a velhinha conduziu-a aos portões da cidade e ordenou à sentinela:

- Abra o portão.



Assim que este se abriu, depressa ela impeliu por ele afora a vaca. Os soldados inimigos, assim que ouviram o ranger do portão, vieram correndo. Grande foi sua alegria quando viram a vaca. Sem perda de tempo, conduziram-na ao acampamento.



- Onde acharam esta vaca? – perguntou o chefe inimigo.
- Exatamente do lado de cá do portão. Com certeza, deixaram-na lá para pastar – responderam os soldados.
- Oh! – exclamou o chefe. – Pensei que eles estivessem famintos, mas enganei-me, porque se assim fosse, teriam comido esta vaca, apesar de ela não estar nada gorda.
- Sim, eles devem ter mais comida do que pensávamos – responderam os soldados.
- Há muito tempo que não comemos carne fresca - queixaram-se eles.
- Bem, matem a vaca e teremos bifes para o jantar – ordenou o chefe.

Depois de morto o animal, quando abriram, encontraram com grande espanto, em seu estômago, cereais. Quando o chefe soube disso, exclamou:

- Se o povo dessa cidade tem tanto alimento para os seus animais, não será tão cedo que se renderá! Provavelmente passaremos fome antes dele!

Reuniu, então, os soldados e naquela mesma noite deixaram o acampamento.

Foi assim que a cidade ficou livre, novamente. O povo carregou a velhinha em triunfo pela cidade e deu-lhe dinheiro para viver com conforto o resto da vida.

**SESSÃO 4 e 5:** LAGO, Angela. **Sua Alteza, a Divinha.** Belo Horizonte: RHJ, 1990.  
(Adaptado para fins didáticos e de pesquisa).

### **SUA ALTEZA, A DIVINHA**

Era uma vez uma \_\_\_\_\_ conhecida como Sua Alteza, a Divinha.

Na época de se casar, a Divinha resolveu o seguinte:

- Só caso com quem fizer \_\_\_\_\_ adivinhações que eu não adivinhe e que adivinhe três que eu fizer.

Não era fácil. E quem não conseguisse, forca!

Mesmo assim apareceram quatro pretendentes. Nenhum teve sucesso. Lá se vão: rei, soldado, capitão, ladrão.

Um dia, um \_\_\_\_\_ que andava sempre com um livro de orações e por isto era conhecido como Louva-a-deus resolveu tentar a sorte. Antes de mais nada, foi até a vizinha. Avisou que iria ao palácio logo que o sol raiasse e pediu para ela tomar conta da sua \_\_\_\_\_. A \_\_\_\_\_ ficou supercontente. Tinha certeza que ele ia direto para a forca e que, portanto, daqui para a frente a vaquinha era dela.

Mas, lá pelas tantas, a vizinha começou a cismar que o Louva-a-deus poderia desistir no meio do caminho, voltar para casa e tomar a vaquinha de volta. Por via das dúvidas, preparou uma bonita rosca envenenada. E, assim que começou a amanhecer, levou a rosca para o Louva comer na viagem.

O \_\_\_\_\_ desconfiou e, depois da primeira montanha, jogou a \_\_\_\_\_ para um \_\_\_\_\_.

Foi o \_\_\_\_\_ comer e cair morto. Vieram sete urubus comer o cachorro morto. E também os sete \_\_\_\_\_ morreram.

- Eta vizinha! – disse o \_\_\_\_\_ e continuou o caminho.

Depois da segunda montanha, começou a chover. Para não se molhar muito, Louva-a-deus se abrigou debaixo de uma árvore e, como queria chegar limpinho, cobriu o chão com sua manta.

Bateu um vento e caiu, em cima da sua manta, um ninho com sete oooooovos de passarinho. O Louva-a-deus estava faminto. Mas detestava \_\_\_\_\_ cru e não achou com o que fazer fogo.



Os gravetos estavam todos molhados. Foi aí que se lembrou do \_\_\_\_\_ de orações. Como não tinha outro jeito, acendeu, com o livro, a fogueira.

Cozinhou os ovos, comeu, descansou um pouco e continuou o caminho.

Lá pela terceira montanha, sentiu sede. Não havia rio por perto. Viu um coqueiro, subiu no \_\_\_\_\_, apanhou um coco e tomou água de coco.

Foi então que começou a se preocupar. Tentou lembrar as adivinhas que conhecia, mas nenhuma parecia bastante difícil para a princesa. E... ele já estava entrando no palácio quando resolveu fazer três “o que é, o que é” a respeito do que havia acontecido na viagem:

- Depois de morto, um coitado matou sete, bem matado.

Outros sete caíram na manta. Cozinhei em palavra santa.

Entre o céu e a terra encontrei, já na vasilha, a água tomei.

Sua Alteza, a Divinha, pediu um tempo. Fez o que pôde. Pensou e repensou mas não adivinhou nem o terceiro “o que é”.

- Agora é sua vez – disse a princesa. – E se não acertar, forca.

Foi lá dentro, apanhou um inseto, por sinal um baita louva-a-deus.

E com ele dentro das duas \_\_\_\_\_ bem fechadas, perguntou:

- O que é, o que é que tenho na mão?

O moço sentiu um aperto no \_\_\_\_\_. E falando de si, suspirou:

- O Louva-a-deus está apertado!

A princesa levou um susto danado e perguntou como é que ele tinha conseguido acertar. O Louva, sendo sincero, respondeu que não tinha sido difícil.

- Ainda por cima quer me fazer de besta! – disse a Divinha.

Foi lá dentro, pegou um quadro, pintou tudo de preto e cobriu com uma toalha de veludo. Voltou brava:

- Adivinha!

O \_\_\_\_\_ ficou aflito. A situação era terrível. Se não acertasse, forca! E ele achava que não tinha a menor chance de acertar:

- Agora o quadro está preto... – o Louva deixou escapular na aflição.

A Divinha quase caiu pra trás. E ainda por cima ele disse que tinha sido fácil.

Então a princesa conseguiu um pouco de estrume de boi, embrulhou bem e colocou dentro de uma rica caixa de joias. Mandou os vassalos tocarem as \_\_\_\_\_ e entrou com a \_\_\_\_\_ numa bandeja de prata, forrada de seda.

A esta altura, a corte estava torcendo para o Louva-a-deus adivinhar. Ele, nervoso, bateu a mão na testa e desabafou:

- Ninguém sabe que eu sou um adivinhador de merda!

E acertou! Foi assim que o \_\_\_\_\_ se casou com a \_\_\_\_\_.

Para o sossego da corte, ela deixou de ser arrogante e nunca mais quis saber de adivinhações. Vivem até hoje muito felizes. A Divinha, o moço bonito do seu coração e a vaquinha. Mas claro! O Louva foi buscar a sua \_\_\_\_\_. E a \_\_\_\_\_ caiu dura e roxa de raiva e inveja.

**SESSÃO 6:** THEBAS, Claudio. **Amigos do peito.** Belo Horizonte: Formato, 1996.

### HORA DO BANHO

Entrar no banho, puxa vida,  
é acabar com a brincadeira.

- Já pro banho, não enrola,  
olha só quanta sujeira!

Todo dia isso acontece.  
Minha mãe é mesmo fogo:  
sempre fica me chamando  
na melhor parte do jogo.

Eu subo pro banheiro  
de bico, e emburrado.  
"Todo mundo está brincando  
e eu sozinho aqui, pelado!"

Aí... eu entro no *box*,  
e o burro fica de fora.  
A água começa a cair  
e me esqueço logo da hora.

Ajeito pra trás o cabelo  
que o creme rinse alisou.  
"Luzes, câmera, ação!  
Vai começar o meu *show*!"

Seguro o chuveirinho  
e canto um *rock* maneiro.  
Só engasgo, de vez em quando,  
com a água do chuveiro.

A plateia, entusiasmada,  
aplaude e pede mais um.  
Durante o bis vou lavando  
a barriga e o bumbum.

A minha touca de plástico  
me serve que nem uma luva.  
Com ela, sei que sou um índio,  
e invento a dança da chuva.

"Mim ser o Deus do trovão!  
Querer cair tempestade.  
Mim abrir a torneira  
e fazer chuva à vontade."

Quando vou me transformar



noutra coisa muito legal,  
minha mãe bate na porta  
com voz de ponto final:

- Sai logo do banho, anda logo.  
Quer ficar a noite inteira?

Sair do banho, puxa vida,  
é acabar com a brincadeira!

### COMPREENSÃO DO TEXTO

- 1) No texto, aparece a voz de mais de uma pessoa. De quem são as vozes?  
Como você sabe disso?

---

---

---

---

- 2) Antes de ir para o chuveiro, o que a criança estava fazendo? Por que você  
acha que era isso que ela estava fazendo?

---

---

---

- 3) Quem deu a seguinte ordem:  
“Já pro banho, não enrola, olha só quanta sujeira!”  
Como você descobriu isso?

---

---

---

- 4) Na 4ª estrofe, a criança diz:  
“Eu subo pro banheiro  
**de bico, e emburrado.**”

Na 5ª estrofe, diz:

“Aí... eu entro no *box*,  
**E o burro fica de fora.**”

Ligue as expressões destacadas nessas estrofes ao sentido que elas têm no texto:

“de bico, emburrado”

tornar a ficar contente

“o burro fica de fora”

aborrecido, mal humorado,  
 chateado

- 5) Estando no chuveiro, a criança se sente um artista e se imagina dando um show.
- a) Que expressão empregada no texto, que normalmente é usada no cinema, faz a gente descobrir que ele está em um show?

---

- b) Por que você acha que o menino engasga com a água do chuveirinho?

---



---

- 6) Depois do show, o menino imagina ser um índio e, a seguir, o Deus do trovão.
- a) O que ele imagina que é a água do chuveiro?

---

- b) E a touca de plástico?

---

- 7) Na 11ª estrofe, o texto diz que a mãe falou com voz de ponto final. O que isso quer dizer?

☐ Voz de mãe delicada, mansa, compreensiva com o filho

☐ Voz de mãe decidida a acabar com a brincadeira

☐ Voz de mãe amiga, que quer participar da brincadeira antes que ela acabe

- 8) No começo do texto, lemos:  
“Entrar no banho, puxa vida,  
é acabar com a brincadeira.”

E, no final, lemos:

“Sair do banho, puxa vida,  
É acabar com a brincadeira!”

Por que você acha que a criança mudou de ideia?

---

---

---

SESSÃO 7: PRA VOCÊ LEMBRAR. Restart. **Restart By Day**. Faixa 3. Artmix, 2010. CD-ROM.

**PRA VOCÊ LEMBRAR**  
(RESTART)

Mesmo de longe eu queria te fazer  
Sentir tudo o que eu sinto por você.  
Às vezes queria poder te ter,  
Às vezes me sinto invisível pra você.

E eu vou voar pra algum lugar com você, com você  
Pra te encontrar, te dizer...

Te ter aqui faz parte do meu jogo,  
Me faz feliz poder te ver de novo,  
Vou te mostrar que falta muito pouco  
Pra eu olhar no teu olho e dizer: amo você...

Todo o meu mundo gira em torno de  
Achar maneiras para te fazer sorrir,  
Nem a distância e o medo de perder,  
Nada vai me fazer te esquecer,

Eu vou voar pra algum lugar com você, com você  
Pra te encontrar, te dizer...

Te ter aqui faz parte do meu jogo,  
Me faz feliz poder te ver de novo,  
Vou te mostrar que falta muito pouco  
Pra eu olhar no teu olho e dizer: amo você

E se o mundo um dia te virar as costas,  
Lembra que eu sou feliz só por você existir, só por estar aqui  
E se algum dia me ver longe demais,  
Pensa em tudo que eu sou capaz pra te ver sorrir, te ver sorrir...

Te ter aqui faz parte do meu jogo,  
Me faz feliz poder te ver de novo,  
Vou te mostrar que falta muito pouco  
Pra eu olhar no teu olho e dizer,

Te ter aqui faz parte do meu jogo,  
Me faz feliz poder te ver de novo,

Vou te mostrar que falta muito pouco  
Pra eu olhar no teu olho e dizer: amo você  
Amo você...  
Amo você!

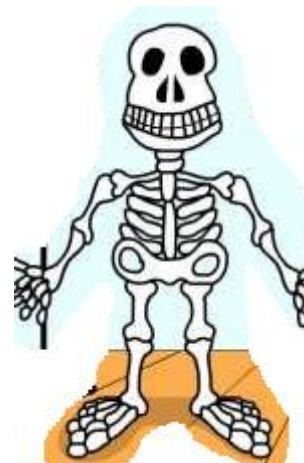
- 1) Por que você acha que o título da música é "Pra você lembrar"?
- 2) Qual a história da música? Quais são as pessoas que aparecem na história?
- 3) Na primeira estrofe, tem a frase: "Às vezes me sinto invisível pra você." O que isso significa?
- 4) Na segunda estrofe, tem a frase: "E eu vou voar pra algum lugar com você." O que isso significa?



SESSÃO 8: NAS RUAS do Brás. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

## O esqueleto

Meu tio Amador gostava muito de estudar e me deixava brincar com a caixa vazia de amostra grátis de remédio, ao lado da escrivaninha. No quarto ele tinha um esqueleto humano com caveira e tudo, pendurado num suporte e coberto com um lençol. O esqueleto era meu amigo íntimo, nós conversávamos, eu apertava a mão dele, levantava os membros para ver como o movimento de um osso afetava a posição dos outros e ficava intrigado sobre como teria sido a vida *dele* (porque meu tio sabia que era de um homem).



Eu podia mexer no esqueleto, mas o tio insistia para que em que eu tivesse cuidado e respeito. De modo geral, eu tinha, mas, às vezes, quando o tio saía, eu escurecia o quarto e convidava um ou dois moleques da rua para descobrir um tesouro lá em casa. Entrava com eles, na ponta dos pés, com as tábuas do corredor rangendo, e ia até o quarto envolvido na penumbra. Quando se acercavam em volta do suposto tesouro coberto, em um movimento rápido eu puxava o lençol e gritava com a voz mais grossa que eu conseguia:

- É a mooorteee!

O esqueleto chacoalhava no suporte e a molecada, em pânico, corria feito barata tonta pelo corredor. Apavorados, alguns se perdiam pela casa e iam parar na cozinha, onde estava minha avó, que gritava comigo e fazia com que eles se assustassem mais ainda. Depois as mães vinham reclamar que os filhos não conseguiam dormir à noite, de medo.

## COMPREENSÃO DO TEXTO

1) No quarto do tio do menino que conta essa história, havia um esqueleto humano.

a) Em sua opinião, por que o tio do menino tinha um esqueleto em seu quarto?

---

---

b) O menino tinha medo do esqueleto? Como você descobriu?

---

---

c) O menino tinha algumas curiosidades sobre o esqueleto. O que ele queria saber?

---

---

2) O tio autorizou o menino a mexer no esqueleto, mas pediu-lhe que tivesse respeito. Por que você acha que ele pediu isso?

---

---

3) O menino assustava os moleques com o esqueleto de que forma?

---

---

4) Por que você acha que o menino fazia isso?

---

---

5) Em sua opinião, por que os meninos tinham medo do esqueleto?

---

---

SESSÃO 9: AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.



## Nossa rua tem um problema

Você já teve um diário alguma vez? Já leu algum? Se você nunca leu, leia o dessas crianças e descubra qual é o problema da rua delas!

*Objetivo: discutir algumas características do gênero textual diário; confrontá-lo com a biografia e com a autobiografia; analisar que a escolha das informações que devem constar no texto depende de quem é o leitor.*

*Proposta: sugerimos que cada uma das crianças seja lida em voz alta por uma das meninas e cada uma do diário das meninas seja lida por um dos meninos.*

23 de junho

Nossa rua tem um problema. Tudo por causa de um bando de moleques que vive atazanando a vida da gente. Minha mãe já disse que se ela quisesse tinha alugado uma casa lá no Jardim Prudência, perto da vovó, mas agora é tarde.

Tem cada uma que eles aprontam que dá vontade de pegar um por um pelo cabelo e beliscar até ficar roxo.

...

28 de junho

Os moleques daqui, o Juca, o Mauro e o Joca mais o Toninho, o Zé Luis e o Beto vivem jogando futebol. Parece mania, nunca vi. Todo dia a mesma coisa. O pior é que já quebraram a vidraça de umas mil casas e não tem um muro em toda rua sem marca de bolada.

Meu irmão bom que queria jogar com eles, só que eles não gostam do Chico. Por que ninguém sabe. Cada vez que a gente sai de casa, eles param o jogo e ficam olhando e cochichando com o rabo do olho. Mamãe acha que eles dizem palavrão. Papai não sabe a que horas eles fazem lição. Pra mim vão todos repetir de ano. Tomara Catixa. Cigar deles. Bem feito.

Um deles, um baixinho feioso, o Zé Luis, disse que meu pai tinha um barco dentro do mariz, mas isso não foi nada. O pior foi o dia em que a irmã dele me convidou pra ir na casa dela. Estava tudo bom até que a gente resolveu brincar de casinha. Ela disse que ia ser



a patroa e eu fiquei como empregada. Empregada é bom melhor porque patroa não faz nada. Enquanto a Lima olhava, eu varri o chão, arrumei a mesa e servi chá com torrada e tudo. Ai, ela cismou que queria ser empregada. Eu disse não. Ela queria porque queria. No fim eu me enchi: tá bem, então eu sou a patroa. Pode arrumar suas coisas... está despedida!

Foi fogo. A Lima ficou uma bomba! Micolu a brincadeira.

26 de julho

A Adriana tem uma tartaruga chamada Mimosa e a gente brinca que ela é nossa filhinha. Damos banho na Mimosa com água de colônia e talco e botamos num bacinho com um lenço amarrado no pescoço. Ela adora. Hoje caiu o maior toró e depois os meninos vieram jogar bola. Quando a gente estava apitando a cotada no lenço, veio uma bola cheia de lama e caiu no meio da brincadeira.

Odeio esses moleques de rua!

O Chico acha que eles não vão com a cara dele. Eu também acho. Agora, se o Chico quer tanto jogar bola, então por que ele não vai lá e fala de uma vez?

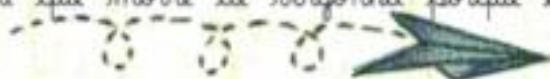
13 de agosto

O Chico confessou que morre de vergonha porque é ruim no futebol.

No outro dia, o Chico criou coragem, fez um aviãozinho de papel e jogou no meio do futebol. Dentro estava escrito:

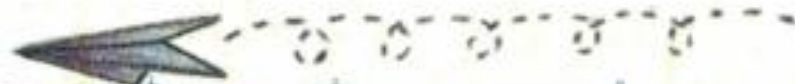
Ai. Aqui é o Chico. Não sei jogar direito, mas queria jogar bola aí na rua também. Será que dá?

ass: Francisco





Os garotos mandaram o arrião de volta, escrito o seguinte:



Pode, mas vai ter que entrar na raquinha pra comprar bola nova quando essa furar.

Ass: Mauro, Juza, Beto, Joca, Zé Luis, Toninho

Foi triste. A mamãe achava aquela turma muito mal comportada e preferia que o Chico brincasse com os filhos da tia Leonor. O papai achava perigosíssimo jogar bola na rua porque podia passar um carro e, fora isso, o Chico já tinha aula de ginástica na escola.

O Chico chorou, fez malcriação, mas, quando o papai diz não, é não mesmo.



### 29 de agosto

Mudou tudo. Não sei o que aconteceu Sexta-feira o papai chegou em casa e durante o jantar disse que tinha pensado melhor, conversado com a mamãe e que o Chico podia jogar bola na rua contanto que não fosse na avenida, isso de jeito nenhum. O Chico deu sete cambalhotas, duas estrelas e plantou uma brameira sem encostar a cabeça no chão.



### 21 de setembro

Antem o time do Chico jogou contra a turma que mora perto da igreja e ganhou fácil. Depois, foi todo mundo tomar sorvete na padaria Alfama e nós, eu, a Adriana, a Cristina, a Roseli e a Lima, também fomos. O que a gente deu de risada não está escrito. Agora, a turma arranjou uma bola de vôlei e está brincando todo mundo junto menos quando eles jogam futebol porque, desculpe muito, mas futebol tem muita camelada e ainda por cima suja toda a roupa da gente.

### 3 de julho

Nossa rua tem um problema. É o Chico. O pai dele é daqueles que não deixam ninguém botar o nariz pra fora de casa. Jogar bola na rua? Não pode. Ir no bar tomar sorvete? Não pode. Comprar figurinha ali na esquina? Nem pensar. Coitado. O Chico parece um prisioneiro de guerra. Um pistoleiro desses que vivem a vida atrás das grades. Nunca pode nada. Fica em casa pálido, chupando o dedo. Dá pena uma pessoa assim tão sem ter o que fazer. A gente jogando bola a tarde inteira e ele na janela babando. A turma brincando de polícia e ladrão e ele lá.

Quando é domingo, é dia de o Chico ir almoçar na casa da avó. Vai ele, a mãe, o pai e aquela chata da irmã dele, a Rosana, aquela quatro-olhos que vive jogando água na gente com o esguicho.

Saem todos penteados, perfumosos e engomados. O Chico de topete e meia branca até o joelho. Entram no carro e partem deixando a rua inteira parada de queixo caído. A casa do Chico é bem bonita e a família dele é hiperchique. Só que o pai dele é uma fúria.

...

### 5 de agosto

O que chateia um pouco aqui na rua é o Chico. Sempre espiando lá longe. Sozinho. Borocoxô. Outro dia teve uma conversa. O assunto foi ele.

- A gente podia fazer alguma coisa.
- E se ele jogar bola escondido?
- E a Chatana, seu burro? Ia contar tudo.
- Burro é você, pô!
- Chatana?
- A Rosana.
- O pai dele é bravo!
- Supen.
- E se a gente falasse com ele?
- Ele quem?



O pai do Chico já é bem velho. Deve ter quase uns quarenta anos. É alto pra chuchu, magro e anda sempre penteado com fixador. Usa óculos, gravata listada e tem uns cabelinhos arrepiados saindo de dentro do nariz. O Zé Luís disse pra Rosana que aqueles pelinhos não eram pelinhos: eram as pernas de uma barata que morava no nariz do pai dela. Desde aí ela cismou de regar a gente com esguicho na hora do jogo. (...)



### 17 de agosto

Ontem à tarde, quando o pai do Chico chegou do trabalho, a gente foi junto, um grudado no outro, mas chegou na hora ninguém teve peito. Hoje a gente foi de novo:

– Seu Justino...

Ele virou e apertou os olhos:

– Há?

– Nós...

– Sabe... O Chico...

– Tá faltando um no nosso timinha.

– É... a gente precisa...

– Pode?



Seu Justino ficou quieto. Fez uma cara assim séria, meio de susto. Disse que achava um perigo criança brincando na rua porque podia vir um carro. A gente falou que ali quase não passava e ele disse que na avenida tinha um monte. A gente explicou que nunca ia na avenida. Ele ficou meio assim. Todo mundo pediu. Ele disse que ia pensar.

### 30 de agosto

Hoje, na hora do futiba, veio um barulhinho de portão enferrujado e apareceu o Chico. O pessoal ficou contente, se bem que o Chico é o pior grosso. Quase não acerta na bola e ainda por cima reclama por qualquer coisinha. Gente que fica tanto em casa machuca fácil, fácil.

### 21 de setembro

O Chico agora é que nem a gente. Todo o santo dia ele vem brincar depois do almoço. Tem até um carrinho de rolimã com brequel.

De vez em quando, sempre, dá briga no jogo, mas é normal. Só que é raro ele fazer gol. Ontem, a gente jogou contra o time-do-outro-lado-da-praça. Que coisal! Tinha um gordão no gol deles que era impossível. Uma hora a bola batia na barriga, outra na coxa, no peito, não sei onde e nada de entrar. As meninas fizeram uma torcida que valeu. Estava três a três e no finzinho o Chico veio sei lá como e encheu o pé de bico. Que golaço! Foi tão jóia que depois a turma resolveu ir até a padaria Alfama tomar sorvete...

**SESSÃO 10:** VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias da vida privada**. 14 ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

### A espada

Uma família de classe média alta. Pai, mulher, um filho de sete anos. É a noite do dia em que o filho fez sete anos. A mãe recolhe os detritos da festa. O pai ajuda o filho a guardar os presentes que ganhou dos amigos. Nota que o filho está quieto e sério, mas pensa: “É o cansaço”. Afinal ele passou o dia correndo de um lado para o outro,

comendo cachorro-quente e sorvete, brincando com os convidados por dentro e por fora da casa.

Tem que estar cansado.

— Quanto presente, hein, filho?

— É.

— E esta espada. Mas que beleza. Esta eu não tinha visto.

— Pai...

— E como pesa! Parece uma espada de verdade. É de metal mesmo. Quem foi que deu?

— Era sobre isso que eu queria falar com você.

O pai estranha a seriedade do filho. Nunca o viu assim. Nunca viu nenhum garoto de sete anos sério assim. Solene assim. Coisa estranha... O filho tira a espada da mão do pai. Diz:

— Pai, eu sou 'Thunder Boy.

— 'Thunder Boy?

— Garoto Trovão.

— Muito bem, meu filho. Agora vamos pra cama.

— Espere. Esta espada. Estava escrito. Eu a receberia quando fizesse sete anos.

O pai se controla para não rir. Pelo menos a leitura de história em quadrinhos está ajudando a gramática do guri. “Eu a receberia...” O guri continua.

— Hoje ela veio. É um sinal. Devo assumir meu destino. A espada passa a um novo Thunder Boy a cada geração. Tem sido assim desde que ela caiu do céu, no vale sagrado de Bem Tael, há sete mil anos, e foi empunhada por Ramil, o primeiro Garoto Trovão.





O pai está impressionado. Não reconhece a voz do filho. E a gravidade do seu olhar. Está decidido. Vai cortar as histórias em quadrinhos por uns tempos.

— Certo, filho. Mas agora vamos...

— Vou ter que sair de casa. Quero que você explique à mamãe. Vai ser duro para ela. Conto com você para apoiá-la. Diga que estava escrito. Era o meu destino.

— Nós nunca mais vamos ver você? — pergunta o pai, resolvendo entrar no jogo do filho enquanto o encaminha, sutilmente, para a cama.

— Claro que sim. A espada do Thunder Boy está a serviço do bem e da justiça. Enquanto vocês forem pessoas boas e justas poderão contar com a minha ajuda.

— Ainda bem — diz o pai.

E não diz mais nada. Porque vê o filho dirigir-se para a janela do seu quarto, e erguer a espada como uma cruz, e gritar para os céus “Ramill”. E ouve um trovão que faz estremecer a casa. E vê a espada iluminar-se e ficar azul. E o seu filho também.

O pai encontra a mulher na sala. Ela diz:

— Viu só? Trovoada. Vá entender este tempo.

— Quem foi que deu a espada pra ele?

— Não foi você? Pensei que tivesse sido você.

— Tenho uma coisa pra te contar.

— O que é?

— Senta, primeiro.

### COMPREENSÃO DO TEXTO

- 1) A família recebia muitos convidados para uma festa. No fim da noite, a mãe recolhia os restos da festa. O que a família comemorou naquele dia? Como você descobriu?

- 2) Depois da festa, de modo solene, o filho comunica ao pai que é Thunder Boy.  
a) Como você imagina que o Thunder Boy seja?

---

b) Por que o pai pensa logo em histórias em quadrinhos?

---

---

c) Por que o menino fala de modo solene?

---

---

d) Por que, em certo momento, o pai começa a ficar preocupado e pensa em cortar as histórias em quadrinhos do menino?

---

---

3) De acordo com a história contada pelo menino:

a) Quem decidiu que ele deveria ser o Thunder Boy? Como você descobriu isso?

---

---

b) Qual é a prova de que ele foi escolhido? De onde ela veio?

---

---

4) Thunder Boy terá de sair de sua casa.

a) O que é mais importante para ele: a família ou sua missão? Como você sabe?

---

---

b) Entre as frases que seguem, marque DUAS que justificam sua resposta anterior:

☐ “Devo assumir meu destino.”

☐ “[o pai] Não reconhece a voz do filho.”

☐ “Enquanto vocês forem pessoas boas e justas poderão contar com a minha ajuda.”

---

5) Thunder Boy ergue a espada e grita “Ramill!” Na sua opinião, por que, nesse momento, trovejou?

---

---

6) Quem conta a história é chamado de narrador. No texto lido, o narrador, de propósito, não conta o que aconteceu com o menino.

- a) O pai pergunta à mãe se foi ela quem deu a espada ao menino. O que ela responde? Onde você achou essa resposta?

---

---

- b) Na sua opinião, por que o pai pede à mulher que se sente?

---

---

- c) O que você acha que aconteceu com o menino no final da história?

---

---

---

**SESSÃO 11 e 12:** CONY, Carlos Heitor. **Quinze anos.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1965.  
(Adaptado para fins didáticos e de pesquisa).

### **A farsa e os farsantes**

É na hora de levantar da mesa que a garota sente a dor. Morde os beijos, solta o grito:

- Papai!

O pai penteia a menor que vai ao colégio. Cabelos revoltos, cabeça mais revolta ainda, é um drama manter aqueles fiapos arrumados em cima do pequenino crânio que ele tanto ama.

- Que foi?

E antes de qualquer resposta, abre os braços para receber a filha que vem caindo, aos pedaços, o rosto vermelho, duas lágrimas súbitas correndo pelas gordas bochechas:

**- Minha perna!**

Recebe a filha nos braços, tenta força-la a andar, mas o corpo dela cai para o lado, a perna parece endurecida, como se fizesse parte de um organismo. Então apela para a força e levanta-a nos braços, já há muito não a segura assim, desde que começara a ficar mocinha. No trajeto da sala para o quarto lembra noites antigas, em que a menina acordava e pedia colo, ele ficava a noite inteira com o pequenino corpo nos braços, andando pelo escuro com sua preciosa carga feita de amor, medo e duas mãozinhas que o agarravam quando tentava deitá-la outra vez na cama.

Agora, o corpo cresceu, pesa em seus braços, mas a fragilidade da menina é a mesma.

A menor fica pelos cantos, a cara amarrada, rosnando. Numa pausa, enquanto procura a pomada para fazer massagem, vê a menor tirando o uniforme.

**- Que é isso? Você não vai ao colégio?**

A resposta é negativa. Se a outra não vai, ela também não vai. O pai argumenta com a dor, a pomada cor de iodo que começa a esfregar pelos joelhos da outra, mas a menor é sábia e vil quando insinua:

- Isso é embromação, papai! Ela não tem nada!

A primeira vontade foi de esfregar a pomada no nariz dela. Nunca a mais velha fingiria a esse ponto. Dá uma bronca na menor, cita exemplos antigos e convincentes de que a irmã está realmente com dor, apanha a merendeira e a pasta, empurra-a pelo elevador, e quase se esquece de recomendar á empregada para desculpar a falta da outra.

E a outra faz o seu papel de dor e impotência. As lágrimas secam, mas a perna ainda dói. O pai descobre um vermelhão perto do joelho e teme. Olha uma velha imagem de Santa Luzia que a mãe havia lhe dado, pensa mecanicamente em rezar, pedir proteção para aquele joelho, mas assim também não, é covardia demais, e prefere ligar para o médico.

**Quando acaba de discar e antes do médico atender, a filha já se levantara e correra ao telefone para cortar a ligação.**

- Não precisa não, papai, eu já estou boa!

- O quê?

E novo pranto, desta vez mais sincero, aos soluços, a verdade é dita:

**- Eu não sabia nada para a prova, papai!**

Alisa os cabelos da filha, feliz já, de não ser nada. E a certeza de que a filha não tivera nada lhe dá uma súbita e incontrolada ternura. Beija a filha, reencontrando seu sossego.

- E agora?

Agora, é tratar de passar a tarde juntos, como há muito tempo não passavam. Desencavam velhas revistas, deitam-se na cama e ficam vendo figuras, depois jogam uma partida de batalha naval.

- Vamos fazer banana frita?

Enxotam a empregada da cozinha e fazem, eles mesmos, a banana frita, e comem com vontade e grandes goles de guaraná.

**Até que, de repente, quando maior é a comilança, ouvem o barulho do elevador que para no andar.**

- É ela!

Pelo jeito furioso de bater a campainha, é mesmo a menor que volta do colégio. Então, pai e filha olham-se nos olhos e correm para o quarto. Quando a outra chega, encontra a irmã gemendo sobre a cama, e o pai, apreensivo e corrupto, abaixando o termômetro com grandes solavancos, para ver se a febre havia passado.

## ANEXO E – HISTÓRIA APRESENTADA NO PÓS-TESTE 2

Texto com 574 palavras, intitulado A história triste de um Tuim de autoria de Rubem Braga, retirado do livro Para Gostar de Ler, Vol. I – Crônicas, Editora Ática. Algumas alterações foram realizadas sobre o texto original.

Daquele ninho vinha um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim... O ninho estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, e com uma vara conseguiu tirar o ninho sem quebrar. Dentro, havia três filhotes. Tuim tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis, também. Três filhotes, um mais feio que o outro, os três chorando. O menino levou-os para casa; um morreu, outro morreu, ficou um.

Geralmente se cria casal de tuim para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa, comendo sementinhas de frutas. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar: tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente aparecia ele, vinha certinho pousar no dedo do garoto. Mas o pai disse:

- Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar um bando de tuins, adeus.

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuins.

Foi de manhã, quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo no meio das árvores. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para longe; o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.

Só parou de chorar quando o pai chegou, soube da coisa, disse:

- Venha cá, o senhor estava avisado do que ia acontecer, portanto não chore mais.

O menino parou de chorar, mas como doía o seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria.

Decidiram levar o tuim para a cidade. O pai avisou:

- Aqui na cidade ele não pode andar solto; é um bicho da roça e se perde.

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala; a mãe não aprovava, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigoso, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava; mas uma vez não voltou. De casa em casa, o menino foi perguntando pelo tuim. Perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra. Teve uma ideia, foi ao armazém:

- Tem gaiola para vender? Disseram que tinha.

- Venderam alguma gaiola hoje?

Tinham vendido uma para uma casa ali perto. Foi lá, chorando, disse ao dono da casa:

- Se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?

O homem acabou confessando que tinha aparecido um bichinho verde, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Quis comprar, o filho dele gostara tanto.

- Não, o tuim é meu, foi criado por mim.

Voltou para casa com o tuim no dedo. Pegou uma tesoura: era triste, mas era preciso; assim o bicho nunca mais fugiria. Depois foi lá dentro fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou, viu só algumas penas e as manchas de sangue no chão. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um animal que sumia.

**Perguntas Inferenciais:**

1. De quem era o chorinho que o menino ouvia?
2. Que tipo de bicho é o tuim?
3. Quantos tuins o menino levou pra casa?
4. Qual a cor das penas do tuim que sobreviveu?
5. Por que quando o menino gritava “tuim tuim” na varanda, o tuim aparecia?
6. Onde o menino morava no começo da história?
7. Por que o menino tinha medo de ouvir bando de tuim?
8. O que fez o tuim quando o bando de tuim apareceu?
9. Por que o pai do menino mandou-o parar de chorar quando o tuim sumiu?
10. Quando chegaram na cidade, por que o menino ficou com o coração cheio de medo?
11. Quando o tuim sumiu na cidade, para onde ele foi?
12. Por que o menino foi ao armazém perguntar se tinham vendido alguma gaiola?
13. Por que pegaram o tuim do menino?
14. O que o menino fez com a tesoura?
15. Por que ele fez isso?
16. O que aconteceu com o tuim no final da história?
17. O vulto que o menino viu era de que animal?