

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE – COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa

GLÁUCIA BURIOLI RODRIGUES

Leitura e inferência: questões da Provinha Brasil

PUC-SP

2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

COGEAE – COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,

APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO

Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa

GLÁUCIA BURIOLI RODRIGUES

Leitura e inferência: questões da Província Brasil

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - COGEAE, para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

PUC-SP

2017

AVALIAÇÃO:.....

ASSINATURA DO ORIENTADOR:.....

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
1. CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO.....	08
1.1 História da Provinha Brasil.....	08
1.2 Organização do material da Provinha Brasil e aplicação.....	09
1.3 Matriz de referência da Provinha Brasil.....	10
2. CAPÍTULO II - LEITURA E INFERÊNCIA.....	13
2.1 Leitura: uma abordagem sociocognitiva.....	13
2.2 Leitura e escola.....	14
2.3 O processamento cognitivo.....	20
2.4 Estratégias de leitura.....	25
2.5 O conhecimento prévio.....	28
2.6 O processo inferencial.....	29
3. CAPÍTULO III – ANÁLISE DO CORPUS.....	34
3.1 Questão 14 da 1ª edição da Provinha Brasil de 2014.....	34
3.2 Questão 10 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2014.....	37
3.3 Questão 13 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2014.....	39
3.4 Questão 20 da 1ª edição da Provinha Brasil de 2015.....	41
3.5 Questão 15 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2015.....	44
3.6 Questão 16 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2015.....	46
3.7 Questão 14 da 1ª edição da Provinha Brasil de 2016.....	49
3.8 Questão 19 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2016.....	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
5. REFERÊNCIAS.....	55

INTRODUÇÃO

Esta monografia pretende discorrer a respeito da habilidade de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I em inferir informações de textos escritos. Para isto, serão utilizados como *corpus* de análise as questões da Provinha Brasil de 2014 a 2016 que envolvem esse procedimento de leitura.

No campo da educação, é comum o debate sobre o desenvolvimento das habilidades leitoras. Dentro das medidas governamentais sobre educação, percebem-se ações para a avaliação e melhor qualificação dos alunos no que se refere à competência da leitura. Neste contexto, insere-se a Provinha Brasil, enquanto instrumento diagnóstico da aprendizagem dos alunos recém-alfabetizados.

Na avaliação, a leitura é destaque por apresentar uma matriz de referência com descritores que refletem a estrutura curricular do 2º ano do Ensino Fundamental I e as expectativas de aprendizado com relação à leitura nessa faixa etária. As habilidades exigidas pelo instrumento vão, desde o reconhecimento de letras e sílabas, até um grau mais sofisticado de compreensão textual, que é a capacidade de inferir informações.

Destacando a habilidade de inferir, no presente estudo serão analisadas as possibilidades da inferência com os alunos do 2º ano. Para tanto, orientaremos a monografia pelas seguintes perguntas:

- Como a Provinha Brasil apresenta a habilidade de inferir informações nos anos iniciais da escolaridade?
- Quais os elementos podem ser envolvidos no ensino da habilidade de inferência?

A avaliação diagnóstica do governo trata com cuidado o assunto da inferência e assume que o trabalho com esta habilidade deve ter uma atenção especial, uma vez que crianças no nível escolar aqui estudado acabaram de apropriar-se do código escrito e ainda estão em processo de alfabetização.

Diante de tais considerações, uma das discussões trazidas na monografia se refere ao desafio docente em trabalhar uma habilidade mais complexa de leitura dentro de uma realidade de alunos com maturidades, repertórios culturais, experiências de vida diversas, e ainda, recém-alfabetizados.

Desta maneira, o objetivo geral estabelecido para a pesquisa é:

- Compreender a habilidade de inferir como proposta de trabalho para os alunos do Ensino Fundamental I.

Os objetivos específicos são:

- Refletir sobre leitura e inferência no Ensino Fundamental I;
- Analisar as questões da Provinha Brasil referentes à inferência.

A fundamentação teórica da pesquisa tem como base os seguintes autores: Smith (1999), com uma visão geral sobre leitura; Kleiman (2016), com a abordagem da leitura como processo cognitivo; Koch e Elias (2006), com as concepções de ensino de leitura; Terzi (2006), com a contribuição para o entendimento do papel da escola como instituição responsável pelo ensino da leitura; Marcuschi (2008), no que diz respeito a capacidade de inferir como habilidade regida por algumas regras da compreensão; Dell’Isola (2001) e Giasson (2000), com algumas classificações didáticas e exemplificadoras a respeito da inferência e Souza (2007), com a compreensão das habilidades de leitura e inferência exigidas dentro de avaliações governamentais.

A metodologia de pesquisa utilizada teve cunho qualitativo, visando ao estudo de documentos e a análise do seguinte corpus:

- Matriz de referência das habilidades e competências do documento intitulado “Guia de elaboração de itens”;
- Guias de correções de cada uma das avaliações;
- Questões de inferências da Provinha Brasil dos anos de 2016 (1ª etapa e 2ª etapa), 2015 (1ª e 2ª etapa) e 2014 (1ª e 2ª etapa).

Os procedimentos para a pesquisa levaram em conta:

- A apresentação da Provinha Brasil;
- O levantamento da literatura pertinente à leitura e inferência;
- A apresentação do corpus e análise qualitativa.

O trabalho foi organizado em três capítulos:

- O capítulo I apresenta a contextualização histórica de elaboração da Provinha Brasil;
- O capítulo II traz a base teórica a respeito do campo de estudo da leitura, aquisição das habilidades e estratégias leitoras relacionadas à inferência;
- O Capítulo III trata do *corpus* composto pelas questões de inferências da Provinha Brasil e sua análise.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 História da Provinha Brasil

A partir de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB, conjunto de provas que buscam avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos a partir das séries finais do Ensino Fundamental I, os órgãos governamentais responsáveis pelos encaminhamentos educacionais demonstraram uma preocupação com a qualidade do ensino público.

Apesar de suas mudanças ao longo do tempo, as provas do SAEB sempre priorizaram a Língua Portuguesa, com a apresentação de itens referentes à leitura e compreensão. No decorrer dos anos de aplicação, observou-se a grande defasagem dos alunos das séries finais com relação ao desempenho leitor. O próprio site do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, diz ser grave os resultados obtidos com tais avaliações e julga como um grande problema a ineficácia do ensino da leitura para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental I.

A partir desses dados, algumas ações foram tomadas para reverter o quadro da ineficiência leitora. Uma das medidas foi a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Outro compromisso assumido pelos órgãos governamentais foi o estabelecimento do Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”, e, posteriormente, o pacto que estabelece que a idade certa para a alfabetização não deva ultrapassar os 8 anos de idade.

Visando dar continuidade às ações de melhoria no Ensino Fundamental I, o governo resolveu atentar-se aos anos iniciais, para que, posteriormente, os resultados do SAEB pudessem indicar uma evolução na qualidade de ensino. Foi neste contexto que em 2008 foi elaborada a primeira edição da Provinha Brasil, organizada pelo próprio INEP e destinada aos alunos recém alfabetizados.

Com os resultados da Provinha Brasil em mãos, sugere-se que a equipe escolar trace ações para a melhoria do ensino. Segundo a Portaria Normativa nº 10, de abril de 2007, disponibilizada no site do INEP, os objetivos da Provinha Brasil são:

- Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I;
- Oferecer às redes, professores e aos gestores um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

1.2 Organização do material da Provinha Brasil e aplicação

O material da Provinha Brasil pode ser acessado pela internet, além de ser oferecida a avaliação impressa em alguns municípios. O instrumento é um diagnóstico sobre o nível de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I e é aplicado duas vezes ao ano. Segundo informações do INEP, ao dividir a avaliação diagnóstica em duas etapas, o professor consegue apurar de forma mais eficaz o que foi aprendido pelas crianças no decorrer do ano letivo.

Até o ano de 2011 a Provinha Brasil era realizada apenas para a identificação das habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, após esse período, a disciplina de Matemática também foi adicionada.

As informações obtidas com a aplicação da prova ficam no próprio âmbito escolar, sem a necessidade de envio dos dados aos órgãos governamentais. Isto porque, como o objetivo é de uma avaliação diagnóstica, o interesse é nortear o professor com relação ao seu processo de ensino, redefinindo e articulando novas ações pedagógicas.

As escolas públicas podem optar pela aplicação da prova e pela melhor data para sua avaliação diagnóstica, desta forma, organizam seu plano de trabalho e suas ações ao longo do ano. A rede particular de ensino também pode aplicar a Provinha Brasil, caso deseje, e, como as avaliações são disponibilizadas pelo site do INEP, cabe a cada instituição a utilização e organização deste instrumento avaliativo.

Depois de aplicada, a ideia é que cada professor faça a correção dos itens e consiga tabular sua realidade, relacionando as habilidades exigidas com as questões e as respostas

de seus alunos. A partir de 2013, as escolas já poderiam lançar seus dados para que o sistema gerasse os gráficos e tabelas de análise, facilitando a tabulação e contribuindo com o tempo para reflexão dos resultados.

Com os dados em mãos, os gestores das escolas identificam as dificuldades de seus alunos e buscam elaborar planos de formação continuada para os professores, garantindo um melhor nível de educação.

Como são divulgadas duas versões da avaliação ao longo do ano, o site do INEP sugere que as aplicações ocorram em abril e novembro. Os itens da avaliação são divididos entre as habilidades exigidas para o 2º ano do Ensino Fundamental. No total são 20 questões objetivas. Durante a aplicação, o professor da turma é orientado a ler algumas questões aos alunos, ou ler parcialmente. Também existem alguns itens cuja orientação é que se estabeleça uma leitura autônoma do aluno.

Os dados do INEP indicam que em 2015 mais de 80% das escolas públicas brasileiras aderiram à aplicação da Provinha Brasil. O número pode ser considerado significativo e sinaliza que as escolas estão se mobilizando para diagnosticar suas dificuldades e, possivelmente, superá-las.

1.3 Matriz de referência da Provinha Brasil

A matriz de referência para a elaboração dos itens explicita quais as habilidades que o INEP espera que os alunos do 2º ano, inicial e final, já tenham adquirido em relação a sua alfabetização e capacidade leitora. São priorizadas habilidades consideradas essenciais para a idade escolar dos alunos.

No geral, a Matriz de Referência da disciplina de Língua Portuguesa aponta as habilidades relacionadas em três eixos: apropriação da língua escrita, valorização da cultura escrita e valorização da leitura.

O quadro abaixo indica apenas as habilidades com relação ao eixo da leitura na primeira edição de 2016:

Descritores para a habilidade de leitura
D4- Ler palavras.
D5- Ler frases.
D6- Localizar informações explícitas no texto.
D7- Reconhecer o assunto do texto.
D8- Identificar a finalidade do texto.
D9- Estabelecer relações entre partes do texto.
D10- Inferir informação.

O Guia de Elaboração de Itens da edição de 2016 ressalva que as habilidades presentes nos itens da Provinha Brasil são trabalhadas constantemente ao longo da alfabetização, porém não se encerram apenas no 2º ano. O desenvolvimento de tais habilidades é constante, pois o processo de letramento perpassa os muros das escolas, não tendo idade para acabar.

O instrumento de avaliação se mantém coerente, ao afirmar que nem todas as habilidades trabalhadas nos anos iniciais são passíveis de teste objetivo, portanto muito do que está na grade curricular desses anos fica de fora na avaliação. Apesar da Provinha Brasil funcionar como um direcionador de algumas das habilidades, o professor não pode deixar de ter em seu plano de trabalho o desenvolvimento de outras capacidades tão importantes quanto as trabalhadas no documento, como a oralidade, por exemplo.

Com relação ao eixo de leitura, o Guia de Elaboração de Itens de 2016 traz um detalhamento sobre a forma de operacionalizar e avaliar as respostas obtidas.

No descritor 10, inferir informações, o documento afirma que a elaboração de itens dessa habilidade deve pensar na utilização variada de textos de gêneros diferentes, em seus diferentes graus de complexidade, pensando sempre na sequência lógica apresentada e na quantidade de informações que devem ser relacionadas para que o aluno consiga inferir.

Para esse ano de escolaridade, o documento afirma que os textos utilizados ainda devem ser curtos e simples, com o uso de palavras acessíveis à idade, tratando do próprio cotidiano do aluno. Reflete-se aqui o que será abordado no próximo capítulo quanto ao conhecimento prévio e sua importância para a compreensão.

Desta forma, a produção dos itens da avaliação deve trazer ideias que correspondam, minimamente, ao conhecimento de mundo compartilhado pelas tantas crianças da mesma idade de todo o país. Esse é um ponto relevante ao se ter uma avaliação em grande escala.

Diante da complexa missão de abarcar as diferentes realidades e construir itens acessíveis aos alunos do 2º ano de todo país, o documento orienta quanto à necessidade de uma elaboração cuidadosa, pois: “o grau de complexidade é dado por tantas variáveis que não sabemos delimitar formas de operacionalização que o tornassem adequado ao ano de escolaridade a ser avaliado” (Guia de Elaboração de Itens, 2016, p 24).

Ao perceberem a dificuldade em tratar do assunto da inferência na Provinha Brasil, o Guia de Elaboração de Itens solicita uma maior atenção aos colaboradores que criam as questões, embora não indique quais são os cuidados necessários.

Por meio desta contextualização, entende-se a importância que o documento assume, ao ser uma das formas direcionadoras das escolas, principalmente públicas, para a investigação de sua qualidade de ensino. Além disso, a avaliação torna-se um caminho para que o docente, através da matriz de referência, consiga definir seu plano de trabalho, a partir dos descritores em que os alunos apresentaram maiores dificuldades.

Com base na fundamentação teórica, que será tratada no próximo capítulo, procederemos à análise dos itens relacionados à inferência e discutiremos sua complexidade no universo do Ensino Fundamental I, no terceiro capítulo.

CAPÍTULO II - LEITURA E INFERÊNCIA

2.1 Leitura: uma abordagem sociocognitiva

É de conhecimento geral a preocupação que circunda o campo da educação no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, desde os recém-alfabetizados até os de nível superior. A elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) incumbiu formalmente a escola do papel de ensinar a ler com competência para a formação cidadã, pois o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento está fundamentado pela capacidade de ler, que é aprendida e aperfeiçoada ao longo da vida, realizada, no entanto, com intencionalidade exclusiva das instituições de ensino.

Lemos de diversas maneiras e em vários lugares, embora não percebamos os inúmeros processos envolvidos durante a compreensão de um texto. Seja uma leitura silenciosa, em voz alta, compartilhada ou de forma solitária, ler é um fator de socialização que ajuda a entender nossa relação com o mundo.

As práticas de leitura se diferenciam ao longo da história. Ao voltar nosso olhar para décadas atrás, observamos que a leitura era tratada como um privilégio dos poucos ricos da sociedade. Hoje, a leitura é a base para a construção da cidadania e de nossa interação com o mundo. É por meio dela que conseguimos ampliar nossa capacidade de compreensão. Assim, como as práticas leitoras mudaram ao longo do tempo, as teorias referentes aos processos de compreensão também se transformaram e multiplicaram.

O entendimento do que é ler dependerá do viés de abordagem que se toma como base, seja ele psicológico, sociológico, filosófico, linguístico, entre outros. Neste texto, a leitura será entendida a partir da abordagem sociocognitiva, buscando apresentar a linguagem como prática social e elemento de interação do homem na sociedade, respeitando, sua individualidade no que se refere aos processos cognitivos de compreensão.

Na perspectiva de Koch e Elias (2006), a leitura é um ato sociocognitivo, ou seja, a compreensão acontece tanto no aspecto interno do indivíduo quanto em sua relação com o meio social. Tal vertente é determinada como leitura interacional e dialógica, desta forma os sujeitos são entendidos como seres ativos durante a leitura, inseridos em um movimento de interação com o texto, não apenas como receptores das informações lidas.

Para apresentar a fundamentação teórica de maneira mais didática, será feita uma divisão dos elementos que englobam a leitura que serão essenciais para a compreensão da análise das questões de inferência da Provinha Brasil. Dentro dos inúmeros processos envolvidos no ato de ler, terão destaque o processamento cognitivo, as estratégias de leitura, o conhecimento prévio e a habilidade da inferência.

No entanto, inicialmente partiremos de uma discussão específica a respeito da leitura enquanto conteúdo curricular a ser ensinado nas instituições de ensino.

2.2 Leitura e escola

Para Smith (1999), qualquer coisa que aprendemos ocorre de forma mais prazerosa e produtiva por meio da experimentação. Portanto, o aprendizado da leitura deve ser vivenciado pelo estudante. Ao ler, os alunos vão incorporando, além de novos vocábulos, o conhecimento da estrutura gramatical, da ortografia, desenvolvimento da habilidade de refletir sobre o que se leu, capacidade de levantar hipóteses e “aprendemos até mesmo a melhorar a nossa própria habilidade de aprender” (SMITH, 1999, p 88)

Terzi (2006), orientanda de Angela Kleiman, debruçou-se sobre a questão da leitura, investigando como esse conteúdo curricular era tratado em uma realidade de escola da periferia. O universo dos alunos pesquisados por Terzi (2006) trouxe o seguinte questionamento: os modelos de leitura idealizam um tipo de público alvo, preparado e com acesso ao mundo letrado, porém, como ocorre o desenvolvimento da leitura em crianças vindas da periferia, sem o contato com o mundo letrado?

Para começar a responder sua indagação a autora cita a literatura especializada no assunto, dizendo que o domínio da leitura é favorecido quando a criança vive em contato com textos e consegue apropriar-se, aos poucos, desse universo letrado.

Uma das observações de sua pesquisa é que, nas escolas em que se realizou as coletas de dados, a autora percebeu a ênfase que os professores davam à leitura decodificada para as crianças das séries iniciais. No entanto, diz Terzi (2006), os docentes precisam levar em conta que o processo de leitura não é linear:

“ao contrário, cada palavra funciona como índice de experiência e conhecimento previamente adquirido pelo leitor; que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significado às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação” (Terzi, 2006, p 15)

Portanto, a pesquisadora afirma que a criança só gera sentido ao que está lendo a partir do momento que em as palavras se relacionam com seu conhecimento. Para esclarecer melhor a questão, menciona o modelo estratégico de Van Dijk e Kintsch (1983 apud Terzi 2006, p 17), por ser um modelo que dialoga com a proposta construtivista de aprendizagem da qual a autora é adepta.

Este modelo, traz a ideia de que construímos representações mentais atreladas ao que já temos na memória e geramos nossa compreensão. No entanto, o leitor utiliza de diferentes estratégias para acessar as informações. Primeiramente, enquanto lemos, levamos em conta os pressupostos contextuais, ou seja, o contexto sociocultural no qual estamos envolvidos, com base em dados externos e sociais e com dados internos, cognitivos, como crenças e experiências.

Terzi (2006) sugere que o leitor não faz uma representação mental para cada palavra lida. Construir o significado do que foi lido é feito pelo processo que Van Dijk e Kintsch (1983, apud Terzi, 006, p 18) chamaram de *input*, ou seja, o acesso às informações que já temos e sua relação com o que lemos. No entanto, a autora afirma que este modelo proposto é idealizado para um leitor já proficiente. Não há, segundo ela, relação direta com a fase de aquisição e desenvolvimento da leitura.

Como já dito, Terzi (2006) observou, em um primeiro momento que, após alfabetizadas, as crianças de sua pesquisa focavam na capacidade de decodificação, sem um trabalho de atribuição de sentido: “ficou evidente a crença generalizada de que a criança, sabendo decodificar, é capaz de entender o texto. ” (Terzi, 2006, p 32). Não havia, no contexto descrito pela pesquisadora, situações de leitura que envolvessem a compreensão textual, apenas destaque para questões de localização de informações explícitas.

O levantamento de perguntas a partir de um texto serve para direcionar a leitura e levar o estudante a buscar informações importantes para sua construção de sentido. Portanto, as perguntas de interpretação textual são modelos utilizados para que

futuramente as crianças possam formular sozinhas suas hipóteses e questionamentos individuais enquanto leem. Ou seja, os questionários interpretativos deveriam ser encarados como roteiros de leitura que fizessem a criança deixar de sua zona de conforto para buscar interagir com o texto.

No entanto, o que se vê nos dados apresentados por Terzi (2006) é que a escola pesquisada tratava as questões de interpretação textual como uma estratégia mecânica de localização, na qual havia a ideia de identificação da resposta e cópia, sem uma maior elaboração mental.

Em seu trabalho, a autora reuniu um grupo de crianças para propor um novo modelo de leitura que buscasse a compreensão textual com significação. Partindo de encontros com alguns alunos, Terzi (2006) utilizou as informações textuais para relacionar o texto com os fatos da vida e do conhecimento prévio desses alunos.

“O leitor possui um background interpretativo, formado pelo conjunto de episódios recorrentes em sua vivência que já lhe são pressupostos e, nesse sentido, inconsciente. Esse background, que determina as regras interpretativo-sociais, determina também, suas expectativas sobre o conteúdo textual” (Terzi, 2006, p 92).

Evidentemente, o acesso ao mundo da escrita e da leitura feito o quanto antes na vida da criança possibilita um maior acervo cognitivo que a faça compreender o que lê. Desta maneira, quando não há um envolvimento com o mundo letrado desde cedo, o aluno entra na escola sem um estímulo para se envolver no universo da escrita, também se sente desmotivado por não ter experimentado objetivos claros para a leitura.

Terzi (2006) afirma que a sensação de insegurança diante de um texto, para as crianças desprovidas de um contato anterior com a escrita era evidente. Suas histórias anteriores de letramento não permitiram um progresso quanto aos conhecimentos necessários para realizar, com segurança, interpretações sem basear-se apenas na localização de informação.

No entanto, após nove meses de encontros, nos quais a autora buscava partilhar suas leituras, ouvir as ideias dos alunos com relação ao que haviam lido, fazer o levantamento de hipóteses e verificar as ideias iniciais, Terzi (2006) conseguiu fazer com que as crianças compreendessem as leituras realizadas. Esse fato mostra que a causa do

fracasso leitor estava nos procedimentos adotados pela instituição de ensino, que não conseguia estabelecer uma relação direta entre a realidade e experiência de seus alunos, oriundos de um mundo iletrado, descobrindo maneiras de desenvolver as habilidades das quais as crianças necessitavam.

Conforme o pesquisador Frank Smith (1999), quando uma criança não se envolve em uma situação de leitura podemos entender que, ou ela já conhece do assunto tratado, portanto, o texto torna-se desinteressante, ou ainda não encontrou sentido naquilo que está sendo lido. Era isso o que acontecia com as crianças pesquisadas por Terzi (2006).

Recentemente o MEC (Ministério da Educação e Cultura) divulgou¹ que pretende reorganizar os anos finais da Educação Básica, o Ensino Médio, pois o Brasil enfrenta um grande problema em relação ao ensino das disciplinas fundamentais, entre elas, a Língua Portuguesa. Os dados apresentados pelo órgão indicam que boa parte dos estudantes passam 12 anos nas instituições escolares e, ao saírem, não possuem a capacidade leitora esperada. O fato revela o fracasso da escola ao ensinar a ler.

Em contrapartida, Marcuschi (2008) lembra que lemos a vida toda e fazemos interpretações em diversas situações, por isso, não há de se culpar apenas a instituição escolar sobre esse “fracasso” na leitura dos jovens estudantes. Para o autor, as classificações do Brasil em ranking de leitura é o menor dos problemas. A grande questão a ser levantada é que a leitura é uma prática social, portanto, é uma das formas pelas quais lidamos com o mundo a nossa volta. A conclusão da qual o autor chega é a de que, se os brasileiros apresentam dificuldades na leitura, apresentam também grandes dificuldades ao entender e refletir sobre sua realidade.

Marcuschi (2008) também destaca que na história mais recente, o processo de entendimento da leitura se deu por dois momentos. Dos anos 70 até o final dos anos 80, a leitura era trabalhada nas escolas pela influência da visão psicológica, na qual o texto possuía mecanismos linguísticos que eram acessados pelo sujeito. Ou seja, um bom leitor era aquele que conseguia acessar a informação apresentada textualmente, com base em uma visão de estímulo e resposta. O texto trazia todas as informações, bastava o sujeito ter acesso e decodificar a mensagem que a compreensão viria.

¹ Site do MEC acessado em 27/09/2016 sobre as mudanças no Ensino Médio.

A partir da década de 90, a teoria geral que orientou as escolas passou a dar mais importância ao sujeito do que ao texto, pois entendia que a compreensão não estava nas palavras escritas, mas sim como o indivíduo recebia e processava o texto de forma a relacioná-lo à sua vida e experiência. Segundo Marcuschi (2008), a leitura passou a ser entendida como:

“Uma visão que desloca o polo do interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si...” (Marcuschi, 2008, p 232)

A prova da mudança no entendimento do que é a leitura foi o surgimento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), nos meados dos anos 90. Formulado após a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), os PCNs surgiram com o intuito de unificar a formação do currículo básico nas escolas brasileiras. A tese defendida pelo documento é a adequação do conteúdo curricular ensinado nas escolas em convergência à realidade social. Portanto, é a vida em sociedade discutida dentro dos muros da escola.

Essa visão proporcionou um novo olhar para a questão da leitura. Enquanto conteúdo a ser ensinado, o ato de ler também deveria ser colocado em sua relação com a sociedade. Portanto, a habilidade leitora precisaria ser organizada para o entendimento do mundo, em uma relação de crítica e pensamento reflexivo.

A escola estava, oficialmente, aceitando a concepção de leitura apresentada pela perspectiva sociocognitiva. Esse fato pode ser notado pela leitura de um dos objetivos principais dos PCNs em relação à compreensão leitora:

“Compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as situações de quem o produz” (PCNs, 1997, p 33)

O documento permite uma definição de leitura que converge para as teorias trazidas nesta monografia. Nele, a leitura é entendida como um trabalho de construção de sentidos. As informações contidas no texto permitem o entendimento de que a compreensão não ocorre apenas no momento da leitura, mas no dia a dia em que

adquirimos conhecimentos e informações sociais que nos serão úteis em nossa leitura de mundo. “O leitor competente é alguém, que por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que atendem sua necessidade” (PCNs, 1997, p 41)

Os PCNs afirmam que as escolas não devem ensinar com foco na decodificação, salientando que o professor deve utilizar as estratégias de leitura com os alunos pequenos, antecipando informações, levantando-se hipóteses e realizando inferências, para que a leitura ganhe significado. Portanto, a instituição de ensino precisa motivar os alunos a participarem do mundo da escrita, sabendo que o processo de ler, principalmente para aqueles que iniciam a vida escolar recentemente, é uma tarefa difícil.

Algumas estratégias que facilitam o desenvolvimento da leitura na escola são propostas pelo documento. São elas: possuir um bom acervo de livros; organizar momentos para a leitura do professor e também dos alunos; leitura diária, individual ou coletiva; deixar claro os objetivos da leitura a ser realizada; fazer a leitura colaborativa, na qual o professor lê e vai questionando os alunos e, por fim, desenvolver uma rotina de leitura como prática permanente. Desta forma, com a definição oficial dos PCNs em mãos, a receita estava pronta para ser posta em prática.

Porém, segundo o pensamento de Smith (1999) “o problema do professor nunca é a falta de conselho” (SMITH, 1999, p 11). Até hoje, os professores se veem diante de documentos governamentais que estipulam metas ao ensino, avaliam e tabulam que continuam apontando para um fracasso no ensino leitor. Para o autor, faltam ações práticas dos docentes e das escolas com relação do desenvolvimento do trabalho com a leitura. Segundo ele, o professor, responsável por ensinar a ler, deve saber o bastante sobre a leitura e seus processos para atuar com o mínimo de segurança e eficácia, esse seria o ponto inicial para mudar o quadro do fracasso leitor:

“Então, mais uma vez, o que o professor precisa é uma compreensão das possibilidades e dos custos específicos (de cada criança em particular) de diferentes métodos e materiais, um conhecimento de cada criança e daquilo que é fácil ou difícil para ela, além de uma compreensão da leitura e de como as crianças devem aprender a ler”. (SMITH, 1999, p 11)

2.3 – O processamento cognitivo

Koch e Elias (2006) apresentam um panorama geral sobre a leitura. No livro temos o título “Ler e compreender os sentidos do texto”, colocando “os sentidos do texto” no plural, determina-se qual é a abordagem teórica sobre a leitura que as autoras utilizam. Por meio desta expressão percebe-se o diálogo no qual nos envolvemos na leitura, pois as significações são construídas a partir dos diferentes leitores, sendo que um mesmo texto pode ter vários sentidos de acordo diferentes leitores.

Na atividade de leitura, afirmam as autoras, diferentes leitores apresentam interações diversificadas e, desta forma, elaboram compreensões de sentidos distintas. Portanto é preciso levar em conta as experiências do sujeito que lê. A leitura ultrapassa a simples decodificação. Trata-se de uma atividade complexa que considera conhecimentos linguísticos, contextuais, cotextuais e sócio cognitivos.

“O sentido do texto não está lá, mas é construído” (Koch e Elias, 2006 p 12). Essa citação demonstra a necessidade de que o leitor seja envolvido no texto, como em qualquer troca interativa de uma conversa. Ao ler, vamos dialogando com o que está escrito, concordando, ou não, fazendo observações do que é importante e preenchendo informações com dados que já possuímos, ou simplesmente, ignorando informações que não nos são úteis no momento. Todo esse movimento dialogado faz parte do processo da leitura.

O leitor precisa preencher as lacunas do texto por meio da ativação de seu conhecimento. Para completar as ideias e compreendê-las, Koch e Elias (2006) afirmam que o leitor disponibiliza de pelo menos três tipos de ativações procedimentais cognitivas: a linguística, partindo do vocabulário empregado no texto, se o léxico é do conhecimento do leitor ou não; a enciclopédica, referindo-se ao conhecimento geral do mundo para reconhecer os elementos e situações apresentadas no texto; a interacional, sobre como o texto interage nas diversas situações, o uso de figuras de linguagem, a aplicação de metáforas, ironias e a utilização de uma linguagem formal ou informal.

O processo de acessar nossos conhecimentos durante a leitura, buscando dar sentido ao que lemos são denominados *frames*, ou modelos de situações. Este conceito

surge com Van Dijk (1989, apud Koch e Elias, 2006, p 56) é explicado pelas autoras como:

“O conjunto de conhecimentos, socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas vêm a constituir o que chamamos de frames, modelos episódicos, ou modelões de situações”. (Koch e Elias, 2006, p 56).

É por meio dos *frames* ativados que conseguimos dar significações àquilo que lemos, ou seja, vamos preenchendo as lacunas do texto. As informações escritas dão as pistas que ajudam a confirmar nossas ideias a respeito do que estamos lendo. Por meio dessas pistas explícitas, resolvemos situações de ambiguidade, ou tiramos nossas conclusões que vão dando estrutura a nossa compreensão. Sendo assim: “para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, faz-se preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes” (Koch e Elias, 2006, p 73).

Desta forma, conclui-se que as compreensões de um mesmo texto não serão as mesmas para diferentes pessoas, mas podem ter similaridades, desde que os leitores participem de contextos parecidos e possuam conhecimentos sociocognitivos que possibilitem ativações mentais semelhantes.

Angela Kleiman (2016) e Frank Smith (1999) dialogam com Koch e Elias (2006) ao defenderem a tese de que a leitura se dá por meios diversificados. Os autores não descartam a leitura de decodificação considerando-a importante, principalmente na infância. Contudo, para que o leitor possa entender o que leu, é preciso ir além do saber decodificar o código da língua escrita, interagindo com o texto e acessando seus conhecimentos na memória.

É por meio da memória, segundo Kleiman (2016), que acessamos nossas experiências individuais e sociais para conseguirmos relacionar àquilo que lemos. Assim, Kleiman (2016) defende que o procedimento leitor é um ato cognitivo por natureza.

Repensar os processos pelos quais a leitura se efetiva é, para a autora, um passo importante na construção de um leitor eficiente. Perceber que as compreensões de um texto ocorrem por meio de processos cognitivos individuais, e por meio de uma troca

interativa entre o sujeito e o texto, faz com que tenhamos domínio de nossos processos e possamos utilizá-los da melhor forma.

Corroborando Koch e Elias (2006) ao mencionarem os estudos de Van Dijk (1989, apud Koch e Elias, 2006, p 56) com relação aos “*frames*”, Kleiman (2016) representa a mesma ideia com o conceito de “*esquemas*”. Segundo ela, funcionamos cognitivamente através de modelos pré-definidos. Para cada situação cotidiana temos esquemas mentais que se relacionam e nos ajudam na compreensão da situação, desta forma, por meio de nossas memórias, acessamos aos esquemas de situações e eventos semelhantes que colaboram para nossa leitura e compreensão de fatos.

No processamento das informações que lemos, utilizamos o princípio que Klemain (2016) coloca como sendo da continuidade temática, ou seja, buscamos a lógica textual, suas ligações e coerência de tema. Também buscamos obter certa linearidade na leitura, o que constrói os laços coesivos e o sentido do que lemos.

Para a autora, no ato de ler já está posto a regra da não contradição, ou seja, o leitor busca a coerência constante no texto, testando suas hipóteses durante a leitura. Algumas situações apontam que a dificuldade de compreensão pode estar, entre outros fatores, atrelada à forma pela qual a informação é levada ao leitor por meio de sua organização em parágrafos, uso de termos inacessíveis aos esquemas pessoais do indivíduo que lê, ou mesmo, o fato de ser surpreendido em um gênero textual diferente do habitual de leitura. Esses, entre outros elementos, prejudicam a compreensão.

O movimento de interação entre leitor e texto é dinâmico. O leitor busca pistas, antecipa ideias, e cria expectativas na leitura; o autor por sua vez, busca tornar o texto acessível para um leitor padrão. Como existe a distância real entre autor e leitor, as inconsistências que o leitor encontrar pelo caminho serão resolvidas solitariamente dinte de seus processos cognitivos.

“Ver algo não é ainda perceber determinado objeto. ” (Marcuschi, 2008, p 228). A partir dessa expressão pode-se entender o estudo da leitura na percepção de Marcuschi (2008). Para ele, ler não é um ato de apropriar-se do sentido do texto e tomá-lo como trabalho exclusivamente individual, mas sim o resultado da vivência social de cada um de nós.

Essa visão de leitura dialoga com as proposições do pesquisador Vygotsky que, conforme lembra Marcuschi (2008), trata o conhecimento como interatividade entre sujeito e sociedade. Em relação estritamente à língua, percebe-se a compreensão não como um mero sistema, mas com algo envolto em uma relação social. Essa interação entre o ser e o coletivo é o que causa, muitas vezes, as divergências de compreensão. Ou seja, cada um toma a leitura com base no que processa social e individualmente.

Para o pesquisador, a leitura exige um esforço linguístico e cognitivo. Para ler, é necessário habilidade, interação e trabalho. No entanto, ela não se faz apenas com esses elementos, exigindo um intercâmbio com o mundo na relação em sociedade. A construção dos sentidos de um texto não é apenas um processo de identificação de informações, mas a “construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (Marcuschi, 2008, 233).

No intuito de clarear a relação texto-leitor, Marcuschi (2008) preparou um quadro teórico didático muito importante que sintetiza suas ideias. Nesse quadro verificam-se alguns pressupostos para o processo de construção dos sentidos, segundo o pesquisador:

- Os textos são lidos com objetivos diferentes;
- O processo de compreensão perpassa à inferência em relação ao texto e aos conhecimentos individuais;
- Um texto não traz uma compreensão ideal;
- Vários sujeitos têm leituras diferentes de um mesmo texto.

Entre outras pontuações que o pesquisador faz, é interessante ressaltar o aspecto diversificado de um mesmo texto para diferentes indivíduos. No entanto, ele adverte que mesmo sendo campos de compreensões diferentes, há elementos compatíveis em um texto lido por duas pessoas da mesma realidade sociocultural, assim como elementos que ligam o autor e o leitor. Desta forma existirá o mínimo de compreensão coletiva para indivíduos advindos do mesmo campo cultural.

Segundo o pesquisador, a compreensão de um texto não ocorre por representação literal das palavras escritas. Apesar da discussão em torno do que seria o sentido literal², Marcuschi (2008) acredita que a leitura se faz atuando com o processamento de inferências pessoais sobre o que está dito. Duas hipóteses elaboradas pelo autor são recorrentes aos demais pesquisadores aqui citados:

“De um lado está a perspectiva semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente. De outro lado, está uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, como uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado” (Marcuschi, 2008, p 237)

Embora distintas entre si, essas duas concepções não são antagônicas na perspectiva de Marcuschi (2008). É evidente que, para conseguir uma leitura que interaja em um processo dialogado entre texto e leitor, como sugere a segunda hipótese do autor, precisamos passar antes por um processo de decodificação do que está escrito em código linguístico. A partir do momento em que sabemos decodificar, passamos para um grau mais complexo, a compreensão por meio de processos sociocognitivos.

Marcuschi (2008) vê a língua enquanto fenômeno que atua nas esferas culturais, sociais, históricas e cognitivas. O autor critica a visão de língua dos estruturalistas, na qual o código escrito era o que transmitia o conhecimento ao leitor. Para ele, um bom texto é aquele que consegue ser bem compreendido, mas supõe também uma parcela de conhecimento por parte do leitor para preencher os fatos que código escrito não deu conta de registrar. Ele chama essa interação entre o leitor e o texto de coautoria, pois os sentidos são introduzidos pelo autor e finalizados por cada um dos leitores.

“O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (Marcuschi, 2008, p 242). Como evento comunicativo, o texto depende, em grande parcela, da contribuição do leitor. No entanto, o pesquisador ressalva que não caímos em um vale-tudo, no qual qualquer interpretação é aceita. Enquanto parte da

² O autor discute a oposição “sentido literal” e “sentido não literal”, evidenciando que os termos precisam ser revistos, uma vez que os dois requerem suportes contextuais e operações mentais para sua compreensão.

língua, a leitura do texto requer habilidades de produção de sentido. A identificação de sua coerência interna, do seu contexto sociocultural e de sua estrutura de gênero textual são alguns dos pontos que exigem a habilidade do leitor em reconhecer a situação de leitura na qual se encontra e construir sentidos a ela.

Enquanto atividade processual e cognitiva, a compreensão de texto é operacionalizada, segundo Marcuschi (2008) por meio de estratégias diversas, flexíveis, dialogadas e por processos inferenciais.

2.4 Estratégias de leitura

O movimento de leitura para a compreensão é explicitado por Koch e Elias (2006) por meio de algumas estratégias. Enquanto vai lendo, o leitor lança mão de uma série de procedimentos dos quais não se dá conta, mas consegue articulá-los para dar sentido ao texto. Algumas das estratégias que ocorrem nas operações de leitura são: antecipação, seleção, inferência e verificação de hipóteses.

Antes que tais estratégias atuem, é fundamental o conhecimento ligado ao que hoje chamamos de gêneros textuais. Quanto mais exposto somos as variedades de gêneros, mais somos acostumados a ler e entender o funcionamento e características específicas dos textos, pois podemos criar expectativas leitoras que se baseiem no que sabemos sobre o gênero lido. Por exemplo, se estamos diante de um texto do gênero jornalístico, como uma notícia, não criamos as mesmas expectativas que criaríamos diante de um texto do gênero contos, assim, vamos moldando nosso processamento das informações textuais.

O conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, é colocado por Kleiman (2016) como fundamental para a construção dos sentidos de um texto. Esse conhecimento é parte integrante de nossa formação e o apreendemos de maneira formal ou informal. Nossas experiências de convívio social determinam parte de nossa compreensão, pois é por meio dessas experiências que podemos ir preenchendo as lacunas do texto e realizar inferências.

“Os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura” (Koch e Elias, 2006. p19). Também para as autoras, os objetivos pelo qual se lê motiva o investimento de alguns minutos, ou horas, dentro desse universo textual e influenciará na compreensão do texto. Alguns dos motivos pelo qual lemos são: por obrigação, por buscarmos alguma ideia, pesquisa ou prazer. Dependendo do que gerou a procura pelo ato de ler ocorrerá o estímulo ou desestímulo leitor.

Por este motivo, Kleiman (2016) afirma que o estabelecimento de um propósito para a leitura deve ser uma ação consciente que parta do conhecimento real do sujeito que lê. O objetivo que nos leva a ler é um fator que vai determinar nosso grau de envolvimento com o texto. Infelizmente, conforme afirma a pesquisadora, a instituição escolar, incumbida socialmente pelo ensino da língua materna, tem se esquecido dos objetivos da leitura. Há muitas vezes, solicitações de leituras vazias e que não despertam o real interesse no aluno, configurando, desde o início do processo, um bloqueio no interesse do leitor.

A compreensão textual surge do que selecionamos e do que realmente faz diferença para nosso interesse ao ler. Uma vez que essa situação ocorre de forma artificial, o texto deixa de ser interessante e o leitor não o lê para obter dados que atendam sua necessidade, mas pela obrigação, sem objetivos claros e definidos que o agradem.

“A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (Kleiman, 2016, 37).

A habilidade de construir objetivos para o que se lê não é inata. Os anos de leitura e envolvimento com os textos nos permitem tal desenvolvimento. Entende-se, portanto, que crianças na idade escolar inicial não possuem ainda tal estratégia de leitura e, desta forma, não controlam seus objetivos diante do que estão lendo, por isso um maior grau de desatenção e falta de compreensão do que foi lido.

Smith (1999) afirma que quando lemos precisamos fazer previsões e questionamentos que orientem nosso entendimento, excluam alternativas e direcionem a leitura. Para ele, ao lermos fazemos perguntas ao texto a partir do conhecimento que já possuímos. Em outras palavras: “a base da compreensão é a previsão, e a previsão é

alcançada encontrando sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo” (SMITH, 1999, p 79)

Kleiman (2016) corrobora a ideia ao dizer que quando temos um objetivo em nossa leitura conseguimos fazer um levantamento de hipóteses, antecipando o que será lido, testando nossas ideias ao decorrer da leitura. Outra distinção feita pela autora entre o leitor proficiente e os leitores iniciantes é com relação a fluidez. Quando pequenos lemos vagarosamente, decodificando o que está escrito, pois não conseguimos formular hipótese ou, por vezes, o que está sendo lido não faz parte de nossos objetivos e interesses.

É muito comum que as crianças recém-alfabetizadas, ao terminarem o procedimento de decodificação, não tenham dado sentido ao que leram, pois, segundo Kleiman (2016), um leitor habilidoso não decodifica, ele lê globalmente as palavras, utilizando-se de hipóteses, adivinha alguns termos e utiliza seu conhecimento prévio para construir sua compreensão.

“Geralmente, em se tratando de leitores inexperientes, a rigidez e inflexibilidade na formulação de hipóteses se deve, na maioria das vezes, à intenção aos elementos formais, e à incapacidade de analisá-los em função do texto global” (Kleiman, 2016, p 44)

Estar consciente das estratégias utilizadas na leitura visa as alternativas mais cabíveis para o leitor, determinando a forma pela qual realiza suas escolhas e seu foco de sua atenção, de acordo com seus interesses. O relacionamento do leitor com o texto vai determinar se a leitura será linear, centrada em alguns tópicos ou aleatória; tal processo interativo refere-se à negociação entre texto e leitor na qual a leitura se torna um diálogo que leva em conta os interesses de quem lê e as possibilidades do texto em atender suas expectativas.

Por fim, o processo inferencial se faz necessário para que o leitor extrapole a mera localização de informações e ative os diversos conhecimentos e raciocínios que surgirão a partir da leitura. Marcuschi (2008) faz a ressalva de que é necessário reconhecer a existência dos processos de compreensão. Segundo ele, “um texto permite muitas leituras, mas não infinitas” (Marcuschi, 2008, p 257). O pesquisador destaca que existem interpretações incorretas que extrapolam aquilo que o texto permite. Nosso entendimento

não deve contradizer todos os fatores considerados razoáveis dentro daquilo que lemos, portanto, são as estratégias de leitura que nos orientam dentro dos limites textuais.

2.5 O conhecimento prévio

Ao ler ativamos um mecanismo para buscar informações já conhecidas sobre o assunto, fazemos associações, comparações e estabelecemos nossa compreensão por meio da vivência social, das crenças e da cultura. Portanto, Koch e Elias (2006) reiteram que a produção de sentido está diretamente relacionada com nossas experiências e vivências, modelando a maneira de ler o mundo.

Se por um lado ativamos uma série de fatores de carga pessoal para realizarmos a compreensão de um texto, é de se esperar que o texto também traga consigo alguns direcionadores próprios de quem o escreveu, ou seja, nas escolhas das palavras e no estilo de escrita estão as marcas do autor.

Os autores idealizam seus leitores específicos. Um autor de teatro, por exemplo, pensa em seu público alvo, seu leitor ideal, assim como um jornalista ou radialista esportivo, visualizam um padrão de leitor. Nesse sentido, entendemos a citação: “a produção é orientada para um determinado tipo de leitor” (Koch, 2006, p 28). Quando não nos enquadrados à figura de leitor idealizado pelo autor do texto, é de se esperar que não ativemos todas as possibilidades de compreensão, criando lacunas que não saberemos preencher.

Além do fator da expectativa criada pelo autor, a própria estética e diagramação do texto podem influenciar e prejudicar sua compreensão leitora. O tipo de letra, tamanho, localização, gênero textual, estrutura sintática e a pontuação utilizada podem sinalizar dificuldades de leitura, caso o leitor não tenha o conhecimento prévio necessário para o reconhecimento e entendimento daquele padrão de texto.

Durante a leitura diversos conhecimentos são envolvidos. Koch e Elias (2006) citam alguns dos quais julgam como primordiais para a compreensão textual, um deles é o conhecimento linguístico, que é o conhecimento do vocabulário empregado no texto e das regras sintáticas de uso dessa língua. Por vezes, na leitura de uma criança há a dificuldade de entendimento do texto centrada no desconhecimento das palavras

empregadas, na complexa estrutura sintática, como o uso de orações subordinadas recorrentes, ou ainda, no próprio uso de conceitos e termos.

Os autores de textos sempre se utilizam de estratégias linguísticas e gráficas que sejam acessíveis à compreensão de seu público imaginário. Porém, é o leitor quem deverá buscar as intenções impostas pelos autores, recorrendo aos seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para fazer o escrito ganhar significado. Para o processo de significação de um texto, busca-se identificar a coesão na estrutura textual e relacionar aos fatos fora do texto que são do conhecimento de mundo individual, realizando assim sua capacidade de inferir informações por meio da leitura.

“O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessária à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo então, considerado uma estratégia cognitiva de leitura.” (Kleiman, 2016, p 55)

Há conhecimentos que são compartilhados entre os indivíduos, portanto, alguns de seus esquemas mentais serão semelhantes. Assim, ao conseguirmos ativar esquemas semelhantes àqueles produzidos pelo autor de um texto, conseguiremos entendê-lo. Essa aproximação de esquemas nos dá a capacidade de inferir informações implícitas. Nas palavras de Kleiman (2016):

“A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente” (Kleiman, 2016, p. 29)

2.6 O processo inferencial

Marcuschi (2008) ressalta que as teorias da compreensão são divididas em duas vertentes: a primeira entende que ler um texto é decodificar letras e palavras, e a segunda que as compreensões se dão a partir de processos de inferência. Ao aceitar a segunda

hipótese como verdadeira, o pesquisador argumenta que é por meio da inferência que o conhecimento do leitor interage com o texto.

Na definição do autor, a inferência é um processo cognitivo que parte do texto e se junta ao conhecimento internalizado do leitor para realiza-se enquanto nova representação semântica.

Já segundo Dell'Isola (2001), a inferência é a representação mental do que está implícito, de tal forma que, a partir das ordens e estruturas dispostas, o leitor cria uma nova representação que não está explícita em palavras, mas é compreendida por meio de pistas textuais. Para a autora, toda elaboração textual deixa marcas explícitas ao leitor, porém grande parte da informação só pode ser acessada através da operação mental de inferência. Desta forma, o texto só pode ser compreendido se o leitor processar as representações, interagindo com o explícito e o implícito.

Segundo Souza (2007), a relação que o leitor estabelece com o seu texto é relacionar sempre o dito pelo não dito. Em seu texto, a pesquisadora cita Drucot (1977:13) ao mencionar que os implícitos de um texto se manifestam por meio de pressupostos e subentendidos.

Para Maingueneau (1996:93), também citado por Souza (2007), os pressupostos têm sua base contextual, ou seja, estão determinados pelas palavras do texto. Portanto, as inferências que surgirem dessa base serão óbvias e claras ao leitor. Já os subentendidos têm sua base na enunciação, saindo do tangível ao texto e voltando-se para a experiência de conhecimento individual. Conforme explica, as inferências desse tipo oferecem um maior desafio ao leitor.

Fica evidente que conhecimentos pessoais são os fatos determinantes para a realização da inferência. Embora as características estruturais e linguísticas também interfiram, o que determina o nível de compreensão mais amplo de cada indivíduo foge ao que é tangível ao texto. Portanto, é o processamento cognitivo que vai determinar o nível da compreensão textual.

Em uma de suas investigações, Marcuschi (2008) utiliza uma atividade de análise textual para destacar as respostas inferenciais obtidas de um grupo de alunos. Segundo ele, os questionamentos partiram desde os elementos textuais, o que já estava explícito e pressuposto, para reflexões mais complexas a partir dos enunciados, nas quais os alunos

deveriam relacionar os dados obtidos com seus conhecimentos próprios, formulando assim ideias que os levassem à compreensão, os subentendidos.

Nos resultados obtidos, o autor observou que a carga de subentendidos no texto por vezes é ignorada pelo leitor, principalmente em uma situação formal de avaliação, como a da pesquisa, pois o aluno prende sua atenção apenas informações presentes no texto para fazer uma “correta interpretação”. No entanto, corroborando os apontamentos Maingueneau (1996:93), citados por Souza (2007), o autor salienta que existem diversas formas de fazermos inferências, umas dependerão mais da base textual, outras mais de nossos conhecimentos prévios.

Utilizando a divisão de Marcuschi (2008), para as inferências observa-se que o autor as classifica de três formas distintas: inferências textuais, inferências contextuais e inferências sem base textual ou contextual.

As inferências classificadas como de base textual surgem por meio dos processamentos lógicos diante daquilo que se lê, como deduções (compreensão de algo a partir de informações obtidas) e induções (várias informações que nos levam a concluir outra), ou ainda, surgem por meio de processamento semântico, como associações (um termo lexical traz a ideia), sínteses (seleção de informações importantes por meio das escolhas lexicais julgadas como essenciais ao texto) e generalizações (por meio de um lexema chega-se a uma ideia geral). Todas essas formas de realizar inferências são imediatamente ligadas aos elementos textuais explícitos no texto. São o tipo de inferência que Maingueneau (1996, apud Souza, 2007), chama de inferência com base nos pressupostos textuais.

Já para as inferências contextuais, Marcuschi (2008) divide os procedimentos em base cognitiva e base pragmática. No eixo de elaboração de inferências contextuais-cognitivas temos as inferências esquemáticas (reorganização dos elementos lidos) e analógicas, ou seja, permite-nos a reorganização dos elementos, interligando-os e relacionando-os de maneira mais livre com outros textos, ou assuntos de conhecimento do leitor, desta maneira, o contexto de leitura influi para a esquematização do que foi lido. Mais uma vez, se voltarmos à Maingueneau (1996:93), apresentado por Souza (2007), estaremos falando dos subentendidos, voltados para a experiência de vida relacionada ao texto.

Dell'Isola (2001) ajuda a entendermos as inferências contextuais explicando que são baseadas no texto, porém necessitam de um *input* que faça o entrelaçamento dos fatos e os termos lexicais. Para este tipo de inferência são exigidas habilidades cognitivas para ativar as comparações, relações e analogias.

As inferências classificadas como contextuais-pragmáticas aplicam-se a partir de situações conversacionais, experienciais e situações avaliativas. Para Dell'Isola (2001) essas inferências são denominadas pragmático-culturais, pois dependem dos conhecimentos e experiências individuais para serem realizadas. São inferências baseadas no conhecimento de mundo, nas crenças e na cultura de cada indivíduo.

As operações inferências mais comuns segundo Souza (2007) são as de categoria pragmática-culturais. Esse tipo de inferência faz com que o leitor caminhe na linha tênue entre o que o texto lhe permite, em termos de compreensão, e o que a pessoa evoca dentro de seus conhecimentos e experiências individuais. Nesse caso, corre-se o risco de distorcer o que de fato foi escrito, para evidenciar o aspecto experiencial e cair no que Marcuschi (2008) chamou de inferências sem base textual ou contextual. Esse último tipo de inferência baseia-se na introdução de um novo elemento, sem condizer com o texto, portanto extrapola aquilo que é autorizado na leitura.

Segundo Dell'Isola (2001), quando lemos há um movimento de descontextualização do texto para uma recontextualização por parte do leitor. Ou seja, ao ler, o texto passa a nos pertencer de formar a fazer sentido dentro de nossas estruturas sociocognitiva, porém, necessitamos seguir a linha norteadora básica apresentada no texto, levando em conta o gênero abordado, autor e possibilidades do assunto.

“O texto existe, o leitor infere” (Dell'Isola, 2001 p 30). O procedimento cognitivo da inferência parte de uma informação semântica que foi lida e se reelabora no cognitivo, influenciado pela informação explícita e por todas as relações contextuais que a pessoa tiver acesso dentro de sua mente, transformando-se em um novo fato semântico. Dell'Isola (2001) corrobora Marcuschi (2008) ao mencionar que o raciocínio envolvido na leitura é um movimento de inferencial. A inferência é a elaboração do pensamento, portanto uma operação mental.

A geração da inferência é muito rápida, para isso utilizamos a memória. Alguns modelos de teóricos são explicitados por Dell'Isola (2001) para a compreensão da

ativação da memória na realização do processo inferencial, eles utilizam termos como *frames*, *esquemas*, *script* e *plano* e servem para indicar o processo de ativação da memória durante leitura. Essas nomenclaturas referem-se à recuperação dos fatos e situações já internalizadas pelo indivíduo, organizando esquemas pré-definidos que auxiliam em nossa compreensão.

Embora distintos dentro dos quadros teóricos, Dell'Isola (2001) explica que os termos se assemelham quando entendem a organização do pensamento e acesso de informação da memória em prol da compreensão de um texto.

Dell'Isola (2001) também afirma que as inferências realizam mudanças nas representações mentais. O processo de inferir surge para que consigamos estabelecer a coerência do texto. Porém, a autora destaca que algumas inferências serão extremamente necessárias durante a leitura para conseguirmos dar prosseguimento ao texto, ou seja, são inferências pretendidas pelo autor do texto e solucionadas pelo leitor no momento de suas indagações diante do que lê.

Existem casos, no entanto, que a realização, ou não, de inferências a partir do que está escrito não interfere na lógica e na coerência textual, essas são chamadas inferências facultativas, por não serem cruciais ao entendimento. Tais inferências não são previstas pelo autor e não se tornam centrais no desenrolar da leitura. No entanto, é possível que se estabeleça essas inferências a partir das diversas perguntas que o leitor formula.


Enfim, conclui-se que as inferências não são originárias do texto, mas do processamento cognitivo do leitor que utiliza as informações textuais, em conjunto com seus conhecimentos prévios, para formular sua compreensão. Tal procedimento de leitura será melhor exemplificado no próximo capítulo, no qual haverá a análise e descrição das possíveis inferências realizadas por crianças do 2º ano na situações de avaliação diagnóstica da Provinha Brasil.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DO CORPUS

O corpus de análise desta monografia é composto pelas questões de inferência presentes nas primeiras e segundas edições da Provinha Brasil de 2014 a 2016, totalizando oito itens. Todas as questões aqui selecionadas já foram classificadas pelo documento da avaliação como questões que exigem a habilidade leitura da inferência e possuem um comentário próprio do INEP em relação a cada questão.


A partir das exposições dos capítulos I e II, o procedimento de análise dos itens seguirá o seguinte roteiro: observação do gênero textual, estratégias de leitura possíveis, conhecimento prévio exigido e possíveis inferências realizadas.

3.1 Questão 14 da 1ª edição da Provinha Brasil de 2014

 **Leia o texto silenciosamente. Quando terminar de ler, eu vou dizer o que é para fazer.**



Seguindo a orientação, o aluno deveria realizar a leitura autônoma da tirinha para posterior orientação do que seria cobrado em relação ao texto.

 A resposta da menina ao homem mostra que ela é

- (A) CHORONA
- (B) COMILONA
- (C) ENGRAÇADA
- (D) MANDONA

Comentário do item:

O item avalia a habilidade de inferir informações a partir de elementos explícitos em uma imagem. Espera-se que a criança mobilize seu conhecimento de mundo para inferir que uma menina que pede todas as bolas de sorvete de uma sorveteria é comilona. Além disso, não há nenhuma indicação verbal na tirinha de que o local onde se passa a história é uma sorveteria. Dessa forma, a criança precisa utilizar diferentes estratégias de leitura.

Para conseguir obter um resultado satisfatório nesse item, o aluno deveria desencadear uma série de relações, buscando dar sentido ao que leu. A primeira que precisaria ser motivada é com relação ao gênero textual tirinha. Caso o aluno já tivesse tido acesso a esse tipo de texto, saberia identificá-lo por meio de sua estrutura, ou seja, ao ver os quadrinhos divididos e identificaria uma sequência curta.

No caso de uma criança que nunca tivesse tido contato com uma tirinha, ou mesmo histórias em quadrinho, não conseguiria acessar um esquema mental que a ajudasse a compreender o funcionamento do texto, a orientação de leitura dos balões, a sequência lógica dos quadrinhos e a importância das imagens e expressões das personagens diante da situação da história. Ou seja, não conseguiria estabelecer as conexões necessárias entre o texto e seu conhecimento prévio. Desta forma, o aluno não processaria as informações diante de si e a leitura ficaria prejudicada pela ausência do conhecimento do gênero.

No momento da leitura, espera-se que a criança vá recuperando em sua mente seus conhecimentos já adquiridos. Neste caso, além do conhecimento do gênero, deduz-se que o aluno também já possui o conhecimento da situação social apresentada na tirinha: a compra de um sorvete. Nesta situação, segundo o Guia de Correção, o esperado era que a criança identificasse que pedir TODAS as bolas de sorvete seria um exagero e, mesmo em uma suposta sorveteria, não haveria lógica no pedido, a não ser que a pessoa fosse gulosa.

Outra forma possível de leitura da tirinha é reconhecer que se trata da personagem Magali, de Maurício de Sousa, e conhecer que existem outras histórias nas quais essa personagem sempre está envolvida com a questão da comilança. No caso do aluno que não tem em seu conhecimento prévio informações sobre a Turma da Mônica, ou ainda, não conhece a personagem Magali e suas características, haveria um grau de dificuldade maior em relacionar o pedido da menina com o fato de ser comilona.

O Guia de Correção leva a crer que a inferência é explícita na imagem com a situação social de compra do sorvete, declarando que o aluno compreende que pedir todas as bolas de sorvete está fora da convenção social. O documento entende, portanto, que nesta idade, alguns padrões sociais já estão presentes nos esquemas mentais das crianças.

No entanto, mesmo sem ter acesso a esse esquema social pré-definido, o aluno conseguiria preencher a lacuna e reconhecer a resposta correta apenas identificando as características próprias da personagem da tirinha. Desta forma, ao saber que Magali é a personagem comilona da Turma da Mônica, o aluno criaria uma expectativa de leitura ao saber que em uma história com essa personagem a característica da gula apareça. Esse procedimento de leitura que estabelece uma previsão do que será lido é uma das muitas estratégias de leitura que podem ser utilizadas em sala de aula.

Portanto, utilizando movimentos diferentes para a leitura, a criança poderia chegar ao resultado. Tanto na estratégia de reconhecer os padrões sociais, quanto na de reconhecer as características da personagem, haveria a necessidade de relacionar o que está no texto com os elementos externos a ele e que são presentes na individualidade do aluno. Esse movimento de ir do texto ao contexto que é chamado de inferência.

A questão a seguir é da segunda etapa de aplicação da Provinha Brasil, no mesmo ano. Vale lembrar que nesta segunda etapa, já no final do ano letivo, espera-se um grau de complexidade um pouco maior, com menor participação do professor na orientação das questões.

3.2 Questão 10 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2014

 Leia o texto silenciosamente. Quando terminar de ler, eu vou dizer o que é para fazer.



Disponível em: <http://amorcomhumor.wordpress.com>. Acesso em: 22 nov. 2012.

 O menino ficou chateado porque

- (A) FALOU COM A NUVEM.
- (B) CUMPRIMENTOU O SOL.
- (C) CUMPRIMENTOU A CALÇADA.
- (D) PISOU NA CAQUINHA DE CACHORRO.

Comentário: O item avalia a habilidade de inferir informações levando-se em consideração que o gênero textual utilizado (tirinha) é simples, inclusive no vocabulário, e trata de assunto do cotidiano dos alunos. Ao selecionar a alternativa (D), o aluno inferiu corretamente o motivo pelo qual o menino ficou chateado. Ao selecionar a alternativa (A), o aluno demonstra não ter relacionado corretamente a leitura do texto à expressão facial do menino. Ao marcar a alternativa (B), percebe-se que o aluno não reconheceu a expressão de felicidade/alegria do rosto do menino ao abrir a janela e cumprimentar o sol dizendo "Bom dia". Ao marcar a alternativa (C), o aluno possivelmente não tem conhecimento do código da expressão facial utilizado em figuras (desenhos, imagens).

Na segunda etapa de avaliação, o uso do gênero tirinha está mais uma vez presente em uma questão que exige a habilidade de inferência. Tal gênero também foi utilizado para verificar o desenvolvimento dos alunos em outras habilidades leitoras, compreendemos, a partir desta observação que, nesta idade, as crianças já deveriam possuir um conhecimento acerca da orientação de leitura, observação de imagens, expressões e personagens desse tipo de texto.

Apesar da manutenção do mesmo gênero textual, nesta questão a personagem principal não é conhecida das crianças, e, desta forma não há como criar expectativa na

leitura por meio de suas características. Neste caso, a presença de uma personagem conhecida é irrelevante, pois aqui o que o aluno deverá fazer é relacionar a situação social representada no desenho com a fala do personagem.

Haverá, no entanto, a necessidade em relacionar a expressão do menino, a boca sorridente nos dois primeiros quadrinhos, com sua fisionomia chateada no último quadrinho, assim como relacionar os traços das imagens com as falas, demonstrando alegria no início da história e no fim, frustração.

O conhecimento prévio do aluno será ativado ao tentar resgatar as situações vividas nas quais as pessoas dizem “Bom dia” de forma bem-humorada. Entendendo que em nossas regras sociais uma pessoa que cumprimenta a todos, inclusive os seres inanimados como a calçada ou a nuvem, é alguém que está sem nenhum problema e que acaba de acordar feliz.

Ao reparar que “Bom dia”, no último quadrinho refere-se à “caquinha de cachorro”, o aluno deverá relacionar o texto à expressão frustrada no rosto do menino, entendendo que, na vida real, alguém que pisa nas fezes de algum animal não fica feliz, e ainda se irrita com a situação de má sorte. Para interligar a situação social com a linha de expressão do desenho, surge a inferência de que a frase “Bom dia caquinha de cachorro” soa irônica, por não ser isto realmente o que deveria ser dito em uma situação de frustração como esta.


Este processo cognitivo no qual o aluno deve levantar seus conhecimentos sobre a situação social representada nas imagens e relacionar o que foi dito no texto, e o que está implícito pelas imagens, transformando todo conjunto da tirinha em uma representação particular é a inferência.

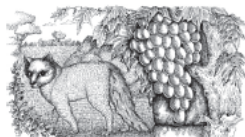
Seguindo a classificação de Marcuschi (2008) sobre o tema, as inferências presentes nas duas primeiras questões aqui apresentadas podem ser consideradas como inferências de base textual por meio de indução por terem várias informações que agrupadas induzem a uma representação mental de compreensão do texto e que nos levam a responder à questão.

Como mencionado no capítulo teórico, as inferências classificadas com base textual são as de processamento lógico a partir das informações do texto. Embora haja a necessidade de relacionar os fatos da história com os conhecimentos sociais, a base de

entendimento centra-se nas possíveis relações feitas através do texto. São o que Souza (2007) chama, seguindo as ideias de Maingueneau (1996:93), de pressupostos. Ou seja, está pressuposto no texto as relações que devem ser realizadas para a inferência.

3.3 Questão 13 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2014

 Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.



A RAPOSA E O CACHO DE UVAS

UMA RAPOSA FAMINTA, AO VER CACHOS DE UVA SUSPENSOS EM UMA PARREIRA, QUIS PEGÁ-LOS, MAS NÃO CONSEGUIU.

ENTÃO, AFASTOU-SE DELA, DIZENDO: "ESTÃO VERDES".

Esopo. **Fábulas completas**. São Paulo: Moderna, 2004.

 A raposa disse que as uvas estão verdes, por quê?

- (A) ESTAVA DIFÍCIL ALCANÇAR.
- (B) TEVE PREGUIÇA DE PEGAR.
- (C) ENCONTROU OUTRAS UVAS.
- (D) ESTAVA APRESSADA.

Comentário: O item avalia se o aluno, ao ler o texto, compreende e faz inferência. Neste caso, ao marcar (A), ele atendeu ao solicitado. No caso de marcar a alternativa (B), o aluno leu mas não considerou a informação explícita do texto. Ao marcar as alternativas (C) ou (D), o aluno demonstra hipótese de relacionar a resposta com a gravura ou com palavras do texto, não utilizando a estratégia de inferência.

Este item faz uso do gênero textual fábula, trazendo um maior desafio aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, uma vez que a leitura deve ser realizada de maneira autônoma, sem o auxílio do professor com relação as palavras mais complexas. Nesses casos, por vezes, o aluno ainda não tem noção da entonação de leitura com relação à pontuação utilizada, ou ainda não faz uso de uma leitura global. Esse procedimento já é uma barreira para aqueles que acabaram de aprender sobre o código escrito da língua.

No entanto, como se trata de um texto curto, o instrumento de avaliação espera que o aluno consiga compreender que a raposa não consegue alcançar as uvas, que tanto deseja, e resolve arrumar uma desculpa para não se sentir derrotada diante da situação.

Pensando no universo do conhecimento prévio infantil, temos que levar em conta que alguns termos podem não ser do total conhecimento do aluno. Palavras como “cacho”, “suspenso” e “parreira” não são do dia a dia de todas as crianças. Para ativar seus procedimentos de leitura e compreensão da história, o aluno necessita antes, conseguir associar as palavras lidas a uma representação e conceito no mundo.

Aqui, a ideia fundamental da linguística saussuriana se aplica de forma implacável: a noção de que as palavras ordenam nossa realidade por meio dos significados e significantes. A partir do momento em que desconhecemos o significado, o significante perde o valor e deixa de ser importante. (Fiorin, 2008)

Se a criança, ao realizar a avaliação, não souber o que é uma parreira, não terá condições de relacionar a palavra ao contexto do que está lendo. Da mesma forma, se não souber o que são os “cachos” ou a própria palavra “raposa”, o texto não fará sentido, pois haverá uma lacuna gigantesca para seu processamento, mesmo acessando ao seu conhecimento prévio, não terá condições de preencher os espaços para dar coerência ao que leu.

Reconhecer a ausência de elementos que a ajudem dar sentido ao texto, permite a mudança das estratégias leitura. O uso da imagem acima do elemento textual pode dar pistas para o entendimento. Apesar de pequena, a imagem mostra a raposa de um lado e o desenho do cacho de uva do outro. No caso de uma criança que não conhecesse o animal raposa, poderia ver nos traços do desenho e conseguiria construir uma representação própria para esse animal. Da mesma forma, ao ver o desenho da uva relacionada ao título

“a raposa e o cacho de uva”, poderia inferir por meio de dedução qual é o significado da palavra “cacho”.

No entanto, com a mesma estratégia não conseguiria dar conta de descobrir o significado de “suspenso” e “parreira”. A construção prévia de um vocabulário mais amplo será fundamental para a continuidade da compreensão de leitura. Se não souber que o que está suspenso refere-se a algo aéreo, ou pendurado, o aluno não atingirá a resposta.

O processo inferencial presente no momento de leitura desta questão é de base textual, porém, diferente dos itens anteriores, o procedimento exigido é relacionado ao valor semântico dos termos e sua capacidade de relacionar as palavras, dando sentido sem o auxílio de imagem.

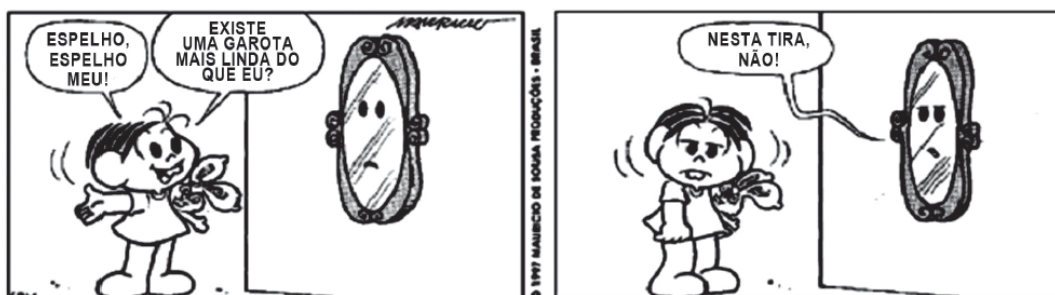
Para o Guia de Correção, ao responder erroneamente que a raposa não pegou as uvas porque teve preguiça, o aluno não relacionou os elementos explícitos no texto. No entanto, o elemento central que deixa claro o fato da raposa não pegar a uva porque estava de difícil alcance é justamente a palavra SUSPENSO, cujo conhecimento vocabular dos alunos pode ser questionado.

Além disso, para conseguir responder ao item, a criança deve buscar em sua memória situações em que a expressão a fruta “está verde” simboliza que ela não está própria para o consumo. Ao vivenciar essa situação na vida, a criança é capaz de armazenar esse evento e resgatá-lo posteriormente. São o que Koch e Elias (2008), utilizando da nomenclatura de Van Dijk (1989, KOCH e ELIAS, 2008), chamam de *frames*, ou ainda segundo Kleiman (2016), *esquemas mentais*.

Após essa experiência em sua vida, o evento é guardado e acessado quando necessitar. Assim, o sistema cognitivo é capaz de armazenar situações comuns como a expressão “a fruta está verde” para relacionarmos à leitura do mundo a nossa volta. No caso de a criança não ter vivenciado uma situação parecida, irá desconhecer o contexto de uso da expressão e tomará a frase de forma literal, entendendo a palavra verde apenas como a cor da fruta, o que não contribuirá para sua compreensão do texto.

3.4 Questão 20 da 1ª edição da Provinha Brasil de 2015

 Eu vou ler o texto para vocês. Acompanhem comigo a leitura silenciosamente.



SOUSA, M. Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 8 mar. 2012.

 A reação da menina indica que:

- (A) ELA FOI ELOGIADA PELO ESPELHO.
- (B) ELA NÃO ENTENDEU O QUE O ESPELHO DISSE.
- (C) ELA NÃO CONSEGUIU VER SUA IMAGEM NO ESPELHO.
- (D) ELA ESPERAVA OUVIR OUTRA RESPOSTA DO ESPELHO.

Comentário: Este item avalia a capacidade do aluno de inferir informação implícita em um texto, no caso, uma tirinha. Para que o aluno responda a questão corretamente deverá ler e relacionar as informações apresentadas em cada um dos quadrinhos da tirinha para deduzir o que a reação da menina indica, ou seja, a mensagem final do texto, escolhendo a alternativa (D).

Na edição do ano de 2015, a Provinha Brasil, voltou a destacar a importância da tirinha como gênero textual a ser trabalhado nos anos iniciais, pelo grau de simplicidade da história, assim como evidenciou que o próprio instrumento necessita trazer questões relacionadas ao universo infantil.

Para iniciar a análise, o aluno, após ouvir a leitura da professora, precisa identificar a reação de Mônica. Como o motivo pelo qual a menina fica frustrada não está explícito,

mas compreendido dentro do contexto da história, é necessário recorrer à sua memória e tentar identificar a situação vivida pela personagem dentro de seu acervo de esquemas mentais.

O conhecimento prévio é fundamental, uma vez que a criança precisa utilizar a inferência por meio de uma analogia à história de “Branca de Neve”. Acessando o conhecimento a respeito do conto de fadas, o aluno é capaz de fazer associações entre o fato de Mônica estar perguntando se existe alguém mais linda, com a famosa frase da história infantil.

Um leitor eficaz, conforme Marcuschi (2008) consegue realizar um esforço linguístico e cognitivo a fim de relacionar os fatos lidos com o que já possui de conhecimento. Ou ainda, segundo Souza (2007), relacionar o dito com o não dito. Desta forma, o que está explícito em palavras na tirinha não representa seu entendimento global; é necessária uma elaboração mental para que o entendimento se construa.

Extrapolando a mera decodificação, o aluno precisa atentar-se à referência ao conto de fadas, com as frases de Mônica e a presença do personagem espelho. Todo panorama da tirinha constrói ligações que nos remetem a história encantada, já conhecida da maioria das crianças. O contexto também pode ser relacionado ao fato de Mônica criar uma expectativa de resposta semelhante ao do conto de fadas original.

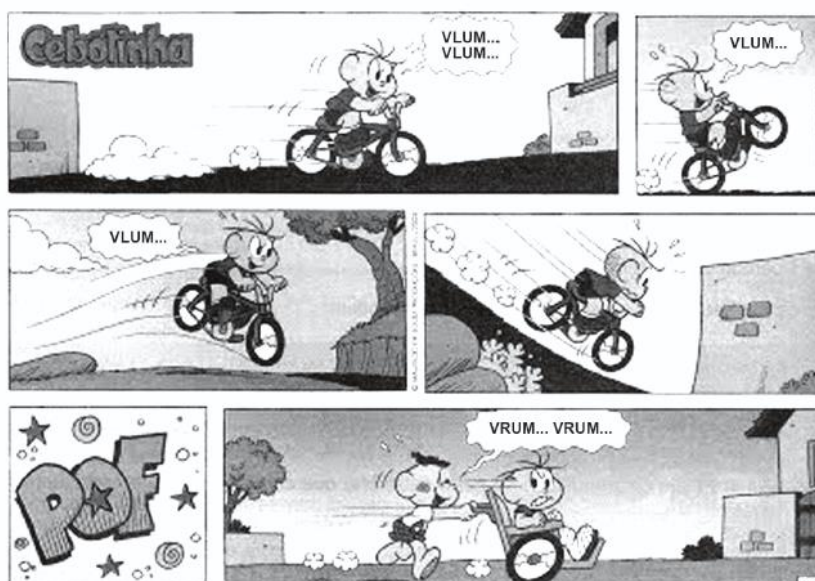
No momento em que ocorre a quebra da linearidade com o conto de fadas, o aluno precisa perceber, na expressão de Mônica, o sentimento de desgosto por não ter as expectativas atendidas. No primeiro quadrinho, a leitura caminhava para a sequência lógica do conto de fadas tradicional, portanto, a estratégia de leitura do aluno se identificava com a famosa história de Branca de Neve, reconhecendo as falas e situações do primeiro quadrinho.

Porém, com o rompimento da história, a criança precisa criar uma nova estratégia para compreender que tipo de lógica será utilizada a seguir. Para isso, pode recorrer tanto à imagem, analisando a expressão dos personagens (Mônica insatisfeita, o espelho zombeteiro), quanto considerar que o espelho joga com a capacidade do leitor em compreender que a semelhança entre a Branca de Neve e Mônica não ultrapassam o primeiro quadrinho.

Mais uma vez a leitura de imagem é um suporte eficaz para a resolução das questões da Provinha Brasil. Seguindo a classificação de inferência realizada por Marcuschi (2008), a inferência realizada na resolução deste item é a contextual, com um foco na comparação entre texto escrito e iconográfico com aquilo que é sabido de memória.

3.5 Questão 15 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2015

 Leia o texto com atenção. Depois farei uma pergunta sobre ele.



SOUSA, M. Disponível em: www.turmadamonica.com.br. Acesso em: 4 jan. 2014.



Marque um X no quadradinho para indicar sua resposta. A palavra POF foi usada para indicar o quê?

- (A) A BATIDA NO MURO.
- (B) O SUMIÇO DA BICICLETA.
- (C) O ENCONTRO DOS MENINOS.
- (D) A VELOCIDADE DA BICICLETA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de inferir informação, no caso, com o uso de texto que apresenta imagens verbais e não verbais. A marcação da alternativa (A) sugere o domínio da habilidade avaliada. As demais alternativas sugerem que a criança, ao realizar uma leitura parcial, esteja encontrando dificuldades em inferir informações, podendo ser estas baseadas, portanto, em aspectos pontuais focalizados nas respostas: foco no quadro anterior (D), foco no quadro posterior (C), foco no quadro imediatamente anterior e no posterior ao quadro em questão (B).

Como já observado nos itens anteriores, o uso do gênero textual tirinhas é marcante nas questões de inferência da Provinha Brasil de 2014 a 2016. Nesta questão, no entanto, surge o elemento onomatopeico como eixo da compreensão textual.

Ao visualizar o personagem Cebolinha na bicicleta, em uma imagem que indica alta velocidade, o balão sugere o movimento de aceleração constante do brinquedo com a onomatopeia “Vlum Vlum”. Um leitor eficiente, em um processo muito rápido e imperceptível, fará um levantamento em sua base de conhecimento para estabelecer uma relação entre palavra lida e as demais situações presenciadas, nas quais o barulho de aceleração de veículos seja representado pela escrita “Vrum Vrum”.

Da mesma forma, saberá, por meio de sua experiência leitora e conhecimento prévio dos quadrinhos da Turma da Mônica, que o personagem da história apresenta uma troca fonética marcante em palavras com R, substituindo-o por L. Assim, será capaz de entender a onomatopeia, mesmo que esteja escrita de forma diferente do que habitualmente costuma encontrar em outras leituras.

As imagens da bicicleta nas quais Cebolinha aparece saltando e descendo uma ladeira indicam a existência de uma aceleração constante e o fato do menino estar sempre repetindo “Vlum vlum” remete, para qualquer pessoa com contato com crianças, a típica fala da brincadeira com carrinhos, ou brinquedos que sugerem velocidade.

No entanto, essas conclusões não são evidentes. A partir de uma ilustração, supostamente simples, o leitor deverá lançar mão de uma série de saberes adquiridos ao longo de sua vida, que estão organizados em esquemas mentais. Cada situação social, quadros de comportamentos e conhecimentos que incorporamos são armazenados por nosso cérebro e ativados quando necessitamos.

A busca dessas informações externas ao texto que nos auxiliam na compreensão fazem parte das ações dos processos inferenciais. A margem de individualidade do processo é grande, visto que cada indivíduo tem um acervo de esquemas mentais próprios. No entanto, as pistas do texto não deixam espaço para interpretações extremas.

Entender a onomatopeia “POF”, utilizada no quadrinho em que só aparecem as letras e estrelinhas, necessita de um processo inferencial que relacione a palavra ao som que ela representa, assim como, a busca da relação entre a palavra lida com situações do conhecimento prévio do leitor.

O surgimento de Cascão, amigo de Cebolinha, empurrando o colega em uma cadeira de rodas indica que, de fato, houve um acidente envolvendo Cebolinha e sua bicicleta. No entanto, só saberá disso, a criança que souber identificar em seu conhecimento, na imagem da cadeira de rodas, reconhecendo que Cascão é amigo de Cebolinha e que aparece caçoando da situação ao utilizar a mesma fala “Vrum Vrum” ao conduzir o amigo na cadeira de rodas.


O procedimento de leitura adotado nessa atividade, inicia-se pela simples análise das imagens. No entanto, ao reconhecer os personagens e a situação na qual se encontram, o aluno precisa reorientar sua leitura e acionar conhecimentos que o levarão à compreensão textual. O processo inferencial adotado é, conforme o modelo de classificação de Marcushi (2008), uma inferência por meio de indução de informações, com uma imagem somada a outra e também por uma associação semântica do item lexical “vrum” ao som por ele representado.

3.6 Questão 16 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2015

 Leia silenciosamente o texto e depois responda à pergunta.



Disponível em: <http://amorcomhumor.wordpress.com>. Acesso em: 20 nov. 2012.

 Marque um X no quadradinho que mostra a resposta à pergunta. O que o menino gostaria de fazer se uma das nuvens caísse?

- (A) ABRAÇAR A NUVEM.
- (B) COMER O ALGODÃO-DOCE.
- (C) DORMIR E SONHAR COM A NUVEM.
- (D) VOAR PARA ALCANÇAR UMA DAS NUVENS.

Comentário: Este item avalia a habilidade de inferir informação em um texto, no caso, uma tirinha. O aluno que assinalou a alternativa (B) demonstrou compreender o desejo do menino, pois, acreditando que as nuvens são de algodão doce, ele gostaria de estar debaixo dela para comê-las. O aluno que assinalou as alternativas (A), (C) ou (D) pode ter considerado expressões explícitas no texto.

O desafio para o aluno nesta questão é extrapolar o que explícito ao texto e partir para o entendimento do que está implícito. Apesar de localizar a frase “é seu sonho voar para lá e alcança-las?”, para a habilidade de inferência o educando precisa utilizar de uma estratégia leitura que vá além do texto, compreendendo que o menino espera uma nuvem cair para que possa comê-la sem nenhum esforço.

Segundo Terzi (2006), o leitor eficiente não deve ficar apenas na representação das palavras lidas, mas sim relacionar o que leu a seu conhecimento prévio e ao contexto no qual o texto está inserido.

A inferência realizada a partir da leitura pode ser categorizada, de acordo com a classificação de Marcushi (2008) como esquemática. Nela, o aluno deverá reorganizar aquilo que leu para criar internamente sua interpretação textual.

Na tirinha, os aspectos de características de personagens, ou expressões, pouco ajudam a desvendar o implícito. Portanto, a estratégia de leitura que antes foi eficiente para as questões anteriores, aqui não será eficaz. Neste caso, deve-se trabalhar em busca do preenchimento da lacuna interpretativa do texto.

Identifica-se no item um grau de dificuldade um pouco maior daquela encontrada na habilidade de inferir informação da primeira edição de 2015. No início do ano, foi cobrado do aluno uma habilidade relacionada ao uso dos elementos textuais e suas relações internas ao texto. Nesta questão, porém, o aluno deve recorrer aos aspectos contextuais em elementos menos presos ao texto, partindo de sua percepção. Seria o que Maingueneau (1996:93), citado por Souza (2007) afirma ser os subentendidos, ou seja, um processo de maior elaboração mental que extrapola o que está literalmente sendo dito.

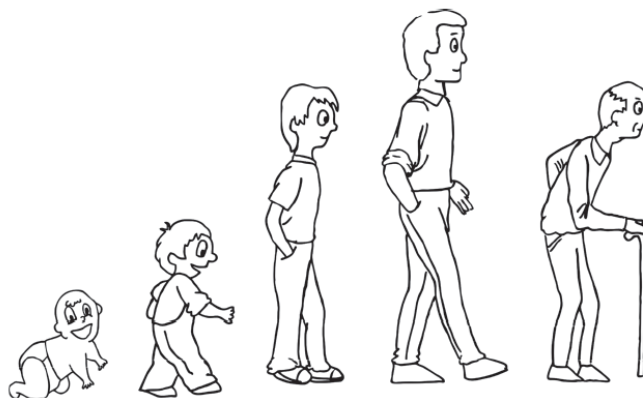
Se o procedimento leitor adotado for de uma criança que ainda não faz relações fora do que o texto estabelece, responderá, erroneamente, a alternativa D, por ser a alternativa que descreve a fala da personagem (menina).

Cabe aqui também lembrar que além de conhecer o gênero textual tirinha, o aluno necessita conhecer o gênero textual “avaliação objetiva”, e compreender que as alternativas, por vezes são parecidas e podem confundir ou enganar. Ter esse conhecimento, permite uma leitura menos inocente e literal.

Portanto, seria importante que o 2º ano possuísse um conhecimento a respeito da organização desse tipo de avaliação, suas peculiaridades, atendo-se a proceder para a eliminação de alternativas seguindo a lógica textual. Esse exercício também é um trabalho de leitura que agrega ao conhecimento prévio dos alunos.

3.7 Questão 14 da 1ª edição da Provinha Brasil de 2016

 Observe a imagem e responda à questão.



A FIGURA MOSTRA:

- (A) AS PESSOAS BRINCANDO.
- (B) UMA CRIANÇA NA FILA DA ESCOLA.
- (C) UM SENHOR ATRAVESSANDO A RUA.
- (D) AS DIFERENTES IDADES DA PESSOA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de inferir informações a partir de um texto não verbal cuja imagem representa as diferentes etapas da vida humana. Para chegar à resposta correta, o estudante precisará fazer a leitura global da imagem, de forma a perceber que a posição em que as figuras humanas aparecem, do mais novo para o mais velho, indica as diferentes fases da vida (alternativa D). Ao optar pelas alternativas (A), (B) ou (C), o estudante pode ter feito uma leitura parcial da imagem, considerando apenas alguns personagens isolados, relacionando-os a cenas cotidianas: um bebê brincando, uma criança na fila da escola ou um idoso atravessando a rua.

O gênero utilizado neste item é um mapa conceitual que indica, por meio de imagens, a evolução da vida humana, da infância até a velhice. Para fazer a leitura de um texto, sem palavras, a criança deve acionar seus conhecimentos que identifiquem o desenho e o relacione ao que ela já tenha presenciado sobre o desenvolvimento do corpo humano.

Trata-se de um conteúdo acessível e fácil de ser relacionado, uma vez que todos vivemos em um grupo social formado pelas mais diversas idades, seja no cerne de nossas

famílias, seja em nosso cotidiano de trabalho ou escola. Reconhecemos adultos, bebês e crianças o tempo todo, portanto, essa representação é prontamente direcionada ao nosso contexto de vida, independentemente de nossas experiências pessoais.

O conhecimento prévio é o ingrediente fundamental para qualquer ativação de uma leitura eficiente. Saber relacionar os fatos do texto aos fatos da vida nos dá a possibilidade de criarmos representações mentais próprias.

O que poderia levar à dúvida neste item seria o entendimento de que não se trata de uma sequência de desenvolvimento da mesma pessoa, mas, sim, várias pessoas uma na frente da outra, como se fosse uma fila. No entanto, o aluno somente seguiria este caminho se não conseguisse, em sua estratégia de leitura, ter um olhar global para a imagem.

Uma possível leitura seria isolar cada um dos desenhos buscando algo que os unisse em uma história. Um leitor mais eficiente consegue notar a existência de uma temática atrás das imagens. Caso inicialmente tenha lido as figuras isoladamente, ao identificar as semelhanças nas imagens, possivelmente partiria para outra estratégia, a de análise da figura como um todo, compreendendo uma lógica sequencial dos fatos.

3.8 Questão 19 da 2ª edição da Provinha Brasil de 2016

 Leia o texto.

OS AMIGOS PERDIDOS

ERA UMA VEZ 4 PORQUINHOS. UM DIA, AS MÃES DOS PORQUINHOS FORAM AO MERCADO E ELES QUERIAM MUITO BRINCAR NA FLORESTA. ELES FORAM À FLORESTA, ESTAVAM TÃO CONCENTRADOS QUE NÃO SABIAM O CAMINHO E ENTÃO SE PERDERAM. ELES ENCONTRARAM UM LOBO. CORRERAM TANTO ATÉ QUE ACHARAM O CAMINHO DE VOLTA PARA CASA. NA CHEGADA, ELES ENCONTRARAM SUAS MÃES, ELAS DISSERAM:

— MEUS FILHOS, VOCÊS ESTÃO TÃO PÁLIDOS. O QUE VOCÊS APRONTARAM DESSA VEZ?

AUTOR: MARCOS ANTÔNIO CORREIA JÚNIOR
IDADE: 7 ANOS

 **Por que os 4 porquinhos estavam muito pálidos?**

- (A) PORQUE FORAM AO MERCADO.
- (B) PORQUE ESTAVAM CONCENTRADOS.
- (C) PORQUE BRINCARAM MUITO NA FLORESTA.
- (D) PORQUE SE PERDERAM E ENCONTRARAM O LOBO.

Comentário: Este item avalia a habilidade de inferir informações a partir da leitura completa de um texto. Espera-se que o(a) estudante, ao ler um texto sem o apoio de imagens, possa inferir a informação solicitada a partir do estabelecimento de relações entre as partes que são apresentadas e o todo. O item exigirá uma leitura completa do texto para identificação da alternativa correta (D). As demais alternativas representam possíveis hipóteses elaboradas por aqueles estudantes que fizeram leituras parciais, localizando apenas algumas expressões ou palavras sem relacioná-las com o todo: por ser uma expressão que aparece logo em seguida da palavra “porquinhos”, na parte inicial do texto (A); por sua localização logo na primeira frase do texto (C); por localização de uma única palavra que aparece na alternativa e no texto: “concentrados” (B).

O gênero textual do item é um conto, criado por um aluno da mesma idade das crianças a quem a prova se destina. Fica evidente a característica infantil da escrita do autor com a falta de articulação das ideias por meio do uso de conectivos, elementos de paragrafação ou mesmo desenvolvimento dos fatos narrados. No entanto, mostra-se um texto coerente e bem pontuado.

Para conseguir articular as informações presentes no texto, o aluno deve acessar seu conhecimento prévio em relação ao gênero conto, identificando semelhanças nesta produção com alguns clássicos da literatura infantil, no caso, com os três porquinhos. Na famosa história, a presença do lobo como malvado é marcante. Quando a criança consegue perceber a semelhança entre as histórias, pode identificar o motivo pelo qual os porquinhos ficaram pálidos.

Outra ideia que deve estar presente ao leitor no momento de sua compreensão textual é em relação à característica de ficar pálido. Em nossa experiência de vida, sabemos que, quando alguém está com muito medo, ou sente-se mal por algum motivo, costumamos dizer que a pessoa perdeu a cor saudável e ficou pálida. No entanto, a palavra pode gerar uma certa dificuldade para alunos muito pequenos que não possuem ainda uma vasta experiência e repertório sociocultural.

O procedimento de leitura adotado nesta situação pode fixar-se na observação das semelhanças com as famosas histórias de contos de fadas, estabelecendo relações entre o lobo, sempre como possível vilão, e os porquinhos, como personagens indefesos que temem um encontro com seu predador. Também é possível desvincular essa visão e fazer uma leitura sem a influência da literatura infantil. Neste caso, o leitor precisa de maior autonomia leitora e habilidade de análise para perceber o lobo como uma ameaça aos porquinhos.

Neste item, para ser possível a compreensão, o aluno precisa inferir o que fez os porquinhos ficarem pálidos. Não há explícito no texto que foi a presença do lobo, porém, ao verem a fera, os porquinhos correm. Para ser eficaz em sua leitura, o aluno precisa articular as informações textuais apresentadas linearmente, sabendo que após o surgimento do lobo houve a fuga dos porquinhos. É necessário também relacionar o que leu com seu conhecimento de mundo ao identificar que o animal porco é, na cadeia alimentar, o alimento do lobo.

A interpretação neste caso, prende-se ao fato do aluno conseguir ler globalmente o texto e também relacioná-lo dentro de seu universo de conhecimento, representado o que foi lido de acordo com seu repertório.

Vê-se nesta questão uma inferência de base contextual, considerando-se, segundo Marcushi (2008), que o texto não dá todas as pistas para a compreensão, portanto, devemos buscá-las dentro de nosso universo de conhecimento e conhecimento socialmente partilhado, incluindo a busca por outros textos que se tornem referência para a interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta monografia estabeleceu-se como objetivo o estudo da inferência como proposta para o trabalho de leitura com alunos do Ensino Fundamental I. Buscou-se evidenciar a forma pela qual o instrumento governamental de avaliação diagnóstica, denominado Provinha Brasil, evidencia inferência para os alunos do 2ºano. Também houve a preocupação em discutir a base teórica sobre leitura e estratégias leituras dentro da sala de aula.

Foi observado que os documentos oficiais da avaliação, ou mesmo os próprios PCNs, fazem discursos sobre a necessidade do trabalho com as habilidades de leitura, assim como o contato e a diversificação dos gêneros textuais, embora nos últimos três anos da avaliação, dos oito itens analisados sobre a inferência, cinco utilizavam tirinhas como gênero textual, dois textos curtos de fábula e conto e um com elemento icnográfico.

Outra discussão proposta ao longo da monografia foi a reflexão sobre a possibilidade da inferência para crianças recém-alfabetizadas. Como o próprio documento da Provinha Brasil confirma, é possível uma leitura mais elaborada por parte de alunos menores, sem o apelo às questões de decodificação ou localização.

Portanto, em diferentes níveis de dificuldade, as questões analisadas mostraram que um aluno de sete ou oito anos, que já domina o código escrito, pode fazer uma leitura que extrapole o explícito, utilizando-se da inferência. O ato da inferência, como foi visto, é fundamental para um desenvolvimento de uma leitura reflexiva e da formação cidadã.

Percebeu-se também que o bom desempenho dessa habilidade leitora dependerá muito do quão repertoriada essa criança está. Ou seja, o quanto de experiência social e cultural lhe foi proporcionado em prol da ampliação de seu conhecimento de mundo, fato marcante nos itens analisados.

Entendeu-se ainda que a escola, embora não seja o único ambiente do letramento e exercício leitor, é a instituição sacramentada para oferecer condições que venham a desenvolver as habilidades das quais os alunos precisarão em suas vidas. Cabe a ela, portanto, proporcionar leituras diversificadas e exigir diferentes níveis de compreensão por parte de seus alunos.

É necessária atenção especial à qualidade das aulas oferecidas e a quanto os docentes refletem a respeito dos textos e propostas interpretativas em sala de aula. Ao conhecer os desafios propostos, dando destaque para um ensino reflexivo, o professor

consegue trabalhar com diferentes habilidades de leitura. Também se viu que é fundamental pensar na educação de base, e não apenas tentar solucionar o problema quando esses alunos já tenham atingido o Ensino Médio ou a educação Superior.

Por fim, espera-se que esta monografia tenha atingido o objetivo de criar uma reflexão que possibilite a geração de ações planejadas para cada atividade que o professor proporcionar aos alunos, lembrando sempre que é preciso colocar-se no lugar do aprendiz para visualizar as expectativas de aprendizagem e os desafios a serem propostos, buscando o aperfeiçoamento leitor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Provinha Brasil. Guia de elaboração de itens.** 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2012/guia_elaboracao_itens_provinha_brasil.pdf. Acesso em 02 de junho de 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS. Língua Portuguesa.** Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso em 27/09/2016.

DELL’ISOLA, R. Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística I. Objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2008.

GIASSON, Jocelyne. **As inferências.** In: GIASSON, Jocelyne. A compreensão na leitura. Portugal: Asa, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 2016. 16ª ed.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2014. 3ª ed.

MARCUSCHI . Luiz Antônio. **Leitura como um processo inferencial em um universo cultural-cognitivo.** In: BARZOTTO, Valdir Heitor. Estado da leitura.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008. p. 229- 279.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998. 6ª ed.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA. Iraneia Loiola de. **A competência leitura na perspectiva do SARESP. Habilidade de inferir informações em texto escrito.** São Paulo: PUC, 2007, 139 f.

Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 2006. 4ªed.