

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

Cognição e compreensão leitora com perguntas inferenciais

Josiane Bastos de Souza

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

COGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA COM PERGUNTAS INFERENCIAIS

JOSIANE BASTOS DE SOUZA

Sob orientação da professora

Dr^a. Maria do Rosário da Silva Roxo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Área de Concentração em Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas.

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)¹

souza, Josiane Bastos de, 1980-
s719c Cognição e compreensão leitora com perguntas
inferenciais / Josiane Bastos de souza. - Nilópolis, 2020.
138 f.
Orientadora: Maria do Rosário da Silva Roxo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS, 2020.

1. Cognição. 2. Compreensão leitora. 3. Frames. 4.
Inferências. 5. Integração conceptual. I. Roxo, Maria do
Rosário da Silva, 1961-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS III.
Título.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JOSIANE BASTOS DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/06/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário da Silva Roxo (UFRRJ)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Avaliador interno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO SISTEMA INTEGRADO DE
PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 2020

TERMO Nº 409/2020 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 09/11/2020 11:28)

MARIA DO ROSARIO DA SILVA ROXO

DIRETOR DE INSTITUTO –TITULAR

CHEFE DE UNIDADE

ICHS (12.28.01.24)

Matrícula: 1450409

(Assinado digitalmente em 09/11/2020 23:36)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CoordCGLpi (12.28.01.00.00.75)

Matrícula: 1456413

(Assinado digitalmente em 10/11/2020 15:42)

ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 002.525.207-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **409**, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/11/2020** e o código de verificação: **d6d95e99da**

Dedico este estudo a Deus, meu alicerce espiritual.

A Maria Clara, minha filha amada, e ao meu esposo André, meu amor, por terem sido meus maiores apoiadores durante todo esse processo de aprendizagem.

Aos meus pais, as minhas irmãs, aos meus amigos, e todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Em especial, a minha querida Orientadora Maria do Rosário que, hoje, posso chamar de amiga.

Gratidão! Essa é a única palavra que me representa ao final desta conquista!

Filha, de pais nordestinos, que vieram tentar a sorte na cidade grande, nascida um ano e um dia depois da sua irmã mais velha, posso definir minha vida com outra palavra: sobrevivente.

A escola pública estadual sempre foi o lugar mais estruturado que frequentei por toda minha infância...não era de telhas...tinha comida...não tinha barro...tinha ventiladores...tinha livros...e um vagão de trem abandonado...

Amor era a única coisa que não me faltava. O dono da padaria me doava papéis de pão para eu encapar meus finos e frágeis cadernos de folhas escuras...alguns amigos tinham cadernos de folhas brancas..., mas eu não! Adorava desenhar... também era mais doce... Todavia, inocente.

Essa mesma escola pública me formou professora e me fez acreditar que eu era capaz de ir muito além do que imaginava...

Era verdade, e aqui estou! Não foi fácil, mas também nunca foi! Ser filha, mãe, esposa, professora e cursar um Mestrado Profissionalizante foram grandes desafios. Entretanto, o maior deles foi escrever esta dissertação porque, para eu iniciar minhas escritas, precisei romper muitos paradigmas e tomar coragem para me despir de ideias, pensamentos e ações que, na verdade, sempre me incomodaram, mas era como se eu estivesse em um ensaio sobre a cegueira, mas que por meio de cada aula, do curso de mestrado, fosse obrigada a fechar os olhos e ver. Faltavam-me coragem e conhecimentos para sair dessa inércia estabelecida dentro dos espaços escolares até que encontrei minhas professoras Adriana Lessa e Maria do Rosário que trilharam comigo o caminho.

BIOGRAFIA

Josiane Bastos de Souza, Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Nova Iguaçu. Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica (UCAM); em Literaturas Contemporâneas de Expressão Portuguesa (UCAM) e em Leitura e Produção Textual (UFRRJ). Mestra em Letras no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Profissional – PROFLETRAS, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Repensar o aprendiz à luz de uma perspectiva situada exige, sobretudo, o abandono da pressuposição universalista de que os aprendizes são, em sua essência, os mesmos em todos os momentos e lugares, e de que as relações com as outras pessoas e o meio ambiente também são, em um adequado grau de abstração, universais. (SINHA, 1999, p.32)

Qualquer iniciativa de mudança estrutural dos projetos pedagógicos e das propostas didáticas deve conter em sua base o objetivo de incluir os alunos verdadeiramente e possibilitar sua autonomia (...) através do exercício do agenciamento sobre os seus processos de aprendizado, para que eles se singularizem não apenas na escola, mas em todos os espaços que eles desejarem ocupar e conquistar (GERHARDT, 2013, p.109-110)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (PAULO FREIRE, 1989, p. 9)

Sonho com um intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (que dizer qual revolução e qual pena), que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la. (FOUCAULT, 2005b, p.242)

Então eu agradeço ...

A Deus, pelo dom da vida, pelas oportunidades e sustento.

Aos meus pais, que foram sempre minha base e referenciais de garra e luta.

A CAPES, pelo investimento em meu avanço e crescimento profissional.

Ao meu marido, André Ferreira de Souza, pela parceria e cumplicidade.

A minha filha, Maria Clara Bastos de Souza, pela compreensão e paciência em meus momentos de ausência.

A minha mãe, pai e irmãs, pelas orações e apoio para cuidar da minha filha em meus momentos de ausência.

As minhas amigas Elizabeth Domingues e Luciana Sobral, pela parceria, risos e choros.

A minha Professora Doutora Adriana Tavares Maurício Lessa que, com seu carisma, me ensinou a ver além da minha zona de conforto, dando-me as primeiras orientações e acreditando que eu era capaz.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria do Rosário Rôxo, por me revirar do avesso e me fazer ir além do que eu achava que conseguiria. Por me tirar da minha zona de conforto e ver o quanto a minha prática deveria ser mudada a todo instante. Pela amizade, sinceridade, companheirismo e paciência, estando comigo, incansavelmente, na construção de todas as etapas.

Aos professores da banca examinadora, Ana Flávia Gerhardt e Wagner Alexandre dos Santos da Costa, meus sinceros agradecimentos pela atenção dispensada à leitura deste trabalho e pelas valiosas observações, contribuições e estímulos para o seu aperfeiçoamento.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que compartilharam os seus conhecimentos e experiências, levando-me à reflexão e ao aprimoramento de minha prática docente.

Agradeço todo apoio da direção da Escola Municipal Monte Castelo, minha casa há dez anos, local em que tive orgulho de realizar esta pesquisa.

Aos meus queridos alunos, razão que me fez chegar até aqui. Que me fazem entender que é preciso lutar por uma escola pública brasileira emancipatória, de qualidade e igualitária, que afirme as potências cognitivas e linguísticas de todos os indivíduos enquanto ser político, consciente e social.

RESUMO

SOUZA. Josiane Bastos de. **Cognição e compreensão leitora com perguntas inferenciais**. 2020. 138 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, na área das Ciências da Cognição, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta dissertação é um trabalho com aporte teórico na área das Ciências da Cognição, na linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas e busca, por meio de natureza qualitativa (DENZIN; LINCON, 2006), com metodologia qualitativa e interpretativa, com observação participante da pesquisadora (BRYMAN, 2001), tendo como objetivo geral conhecer como os aprendizes realizam integrações conceituais de Alto Nível Inferencial e Reflexivo Global (APLLEGATE, M.; QUINN K. B. E APPLLEGATE, A., 2002), em situações didáticas de compreensão leitora (VARGAS, 2012; GERHARDT, 2009, 2015, 2019; GERHARDT; VARGAS, 2010). Para tanto, elaborou-se um Teste-Diagnóstico de compreensão leitora com perguntas inferenciais (TDCL.inf.), considerando o estabelecimento de inferenciais de Alto nível e Reflexivo global que demandam a integração conceptual de *frames* e informações intratextuais, possibilitando a construção de sentidos de diversos olhares e impressões a respeito do mundo (DUQUE, 2015; VARGAS, 2013). A análise da investigação científica baseia-se nos *corpora* que se configuram pelas respostas dos aprendizes do 9º ano de ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Na relação da análise com os aportes teóricos, entende-se que a compreensão leitora é uma prática social e pedagógica por excelência no processo de ensino-aprendizado (STENBERG, 2008; VARGAS, 2018; MARTINS, 2013; SPINILLO, 2008; GERHARDT, 2014; COLOMBER; CAMPS, 2002) em termos de figurar a cognição como corporificada a fatores da ordem do social, cultura, subjetivo e interacional (DUQUE, 2015; VARGAS, 2017, 2015, 2013). Esta pesquisa pretendeu trazer significativas contribuições no que diz respeito à compreensão do texto como processo constitutivo à cognição humana na sua integralidade e no espaço escolar.

Palavras-chave cognição, compreensão leitora, *frames*, inferências, integração conceptual

ABSTRACT

SOUZA, Josiane Bastos de. **Cognition and reading comprehension with inferential questions**. 2020. 138 p. Dissertation (Professional Master of Arts in the area of Cognition Sciences, in the line of research Reading and Textual Production: social diversity and practices). Institute of Human and Social Sciences. Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This dissertation is a work with theoretical contribution in the area of Cognition Sciences, in the line of research in Reading and Textual Production: social diversity and practices and search, through qualitative nature (DENZIN; LINCON, 2006), with qualitative and interpretative methodology, with participant observation of the researcher (BRYMAN, 2001), having as general objective to know how the apprentices perform conceptual integrations of High Inferential Level and Global Reflexivo (APLEGATE, M.QUINN K. B. AND APLEGATE, A., 2002), in didactic situations of reading comprehension (VARGAS, 2012; GERHARDT, 2009, 2015, 2019; GERHARDT; VARGAS, 2010). For this purpose, a Diagnostic Test of reading comprehension with inferential questions (TDCL.inf.) was elaborated, considering the establishment of high level inferentials and global Reflexibility that demand the conceptual integration of *frames* and intratextual information, enabling the construction of senses from different perspectives and impressions about the world (DUQUE, 2015; VARGAS, 2013). The analysis of scientific research is based on the corpora that are shaped by the responses of the 9th grade apprentices of a municipal public school in Rio de Janeiro. In the relationship between analysis and theoretical contributions, it is understood that reading comprehension is a social and pedagogical practice par excellence in the teaching-learning process (STENBERG, 2008; VARGAS, 2018; MARTINS, 2013; SPINILLO, 2008; GERHARDT, 2014; COLOMBER; CAMPS, 2002) in terms of figuring cognition as embodied in factors of the social, cultural, subjective and inter-national order (DUQUE, 2015; VARGAS, 2017, 2015, 2013). This research aimed to bring significant contributions in terms of understanding the text as a constitutive process to human cognition in its entirety and in the school space.

Keywords cognition, reading comprehension, frames, inferences, conceptual integrations

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DESESC - Sistema de Desempenho Escolar

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment/ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema de Avaliação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

TDCLPinf – Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados do DESESC	23
Quadro 2: Análise pergunta 1 da entrevista.....	37
Quadro 3: Análise pergunta 2 da entrevista	38
Quadro 4: Análise pergunta 3 da entrevista	38
Quadro 5: Perguntas do Teste-Diagnóstico divididas em categorias.....	42
Quadro 6: Perspectivas dos conteúdos para perguntas inferenciais de Alto Nível e Reflexivo global.....	43
Quadro 7: Níveis de inferência.....	62
Quadro 8: Categoria I	71
Quadro 9: Categoria II.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 METODOLOGIA	21
1.1 Motivação da pesquisa.....	21
1.2 Justificativa e objetivos.....	25
1.3 A Natureza do estudo empírico.....	29
1.3.1 Aspectos metodológicos.....	30
1.3.2 Métodos de coleta e tipos de dados.....	33
2 O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	35
2.1 O papel da escola no desenvolvimento da leitura e na formação do aprendiz-leitor – A entrevista coletiva.....	35
2.2 Método: o Teste-Diagnóstico.....	39
2.3 Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.)...44	
2.4 Metodologia da pesquisa: Aplicação, coleta e procedimentos de organização dos dados do Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.)....54	
3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	55
3.1 Leitura integrativa como parte constitutiva dos saberes e do conhecimento.....	58
3.2 A inferência como processo de construção do significado.....	60
3.3 O papel da compreensão leitora nas práticas pedagógicas escolares.....	64
3.4 Visões de leitura: um ponto de partida.....	66
3.4.1 Concepção estruturalista da leitura.....	67
3.4.2 Concepção interacionista da leitura.....	68
3.4.3 Perspectiva discursiva da leitura.....	69
4 ANÁLISE DO ESTUDO EMPÍRICO	71
4.1 O processo de construção de sentido nas atividades de compreensão leitora.....	73
4.2 Análise das questões referentes à Categoria I.....	74
4.3 Análise das questões referentes à Categoria II.....	84
4.4 Discussão sobre compreensão leitora pela estratégia da inferência.....	95
5 AGENCIAMENTOS, CRÍTICAS E APRENDIZADOS	101
6 CONSIDERAÇÕES (nem um pouco) FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXO	120

Anexo I: Respostas total do Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf).....	120
Anexo II: Parecer do Comitê de Ética e ata de aprovação.....	141

INTRODUÇÃO

Minha Experiência....

Os processos de compreensão leitora estão vinculados a uma troca dinâmica e interativa entre a construção dos conhecimentos do aprendiz/leitor com o contexto e com o texto escrito e que, através desta prática de leitura, os aprendizes poderão expandir seus saberes conceituais e críticos para agirem socialmente na realidade em que vivem. Neste sentido, a escola pública deveria ter o papel de inclusão leitora e, por consequência, inclusão social, todavia, em diversos momentos, nos defrontamos com um ensino tradicional, que descarta o ensino-aprendizado como processo cognitivo, distanciando o aprendiz de práticas de leitura, pois o vê como massa de manobra, “corpos dóceis” (GERHARDT, 2019).

Não há quase espaço para ouvir o que os alunos sabem, porque muitos acreditam que eles não sabem nada e fazem de tudo para que os próprios aprendizes acreditem que não sabem, por meio de uma postura de negação que insiste em negar o “aprendizado como processo e potência humana” (GERHARDT, *op. cit.*, p. 101).

A ideia presente, nos espaços escolares, e em diferentes momentos discursivos, é que o aprendiz não traz conhecimentos linguísticos, adquiridos fora do espaço escolar, o que corrobora para a não-prática de um ensino-aprendizado que tome pressupostos fundamentais das ciências da cognição, que envolve noção de interação conceptual (FAUCONIER; TUNER, 2002), como estimular o sujeito aprendiz, dando-lhe subsídios para alcançar o aprendizado, assim como, tudo o que ele necessita para ampliar seu “repositório de estruturas linguísticas simples e complexas responsáveis pelo acionamento de *frames*”, presentes em seus conhecimentos prévios, uma vez que são os “responsáveis pela construção de especificações semânticas” (DUQUE, 2015, p. 45) e integrá-los aos elementos intratextuais gerando um novo conhecimento.

Temos a consciência que as técnicas de ensino-aprendizado em leitura, estabelecidas na escola, não tem sido suficientes para o desenvolvimento do trabalho com níveis

inferenciais de alto e reflexivo global, entretanto, no papel de professora/pesquisadora/autora, através de mudanças quanto a minha postura, metas, objetivos, ideologias e percepções de mim e do outro, não reduzindo o processo de cognição ao cérebro, parte física, do aprendiz, mas e sobretudo, buscando que ele apresente-se como situado, corporificado, não modular e acima de tudo intersubjetivo, ocorrendo entre ou envolvendo consciências individuais (VARGAS, 2017); caminhar em direção a uma educação que expanda o aprendizado dos alunos e que me faça pertencer a uma história de vida. E assim, aprendi a ver e a viver a pesquisa em que se privilegiam o sujeito social, eu como docente-pesquisadora e alunos, a ética e o não apagamento de fazer pesquisa na docência.

A pesquisa

Esta dissertação concentra-se no aporte teórico-ético na área das Ciências da Cognição o que envolve estudos focados nos processos cognitivos de compreensão leitora circundados na construção de significados considerando a leitura uma atividade cognitiva por excelência no processo de ensino-aprendizado (STENBERG, 2008; VARGAS, 2018; MARTINS, 2013; SPINILLO, 2008; GERHARDT, 2014; COLOMBER; CAMPS, 2002). Inicialmente, a inferência, considerada elemento base, que perpassará toda nossa prática, é apresentada na visão da Psicolinguística contemporânea como “resultado de um processo cognitivo, desenvolvido pelo leitor em interação com o texto, na busca da construção conjunta de significados, de maneira negociada, seletiva e no curso do processamento” (VARGAS, 2015, p. 317).

Pretende-se construir e apresentar mediações didáticas e agenciamentos, na linha de pesquisa em “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas”, por meio de natureza qualitativa (DENZIN; LINCON, 2006) e interpretativa com observação do participante (BRYMAN, 2001), sendo estes agenciamentos no que diz respeito ao objeto central – Conhecer como os aprendizes realizavam integrações conceituais (VARGAS, 2012; GERHARDT, 2009, 2015, 2019; GERHARDT; VARGAS, 2010) de nível Alto Inferencial e Reflexivo Global (APLLEGATE, M.; QUINN K. B. E APPLLEGATE, A., 2002; SPINILLO; HODGES; 2012 e SPINILLO; MAHON, 2007) em situações didáticas de compreensão leitora no âmbito escolar – e, ao mesmo tempo, ampliar conhecimentos para contribuir, no agenciamento das práticas didáticas que diz respeito ao desenvolvimento de compreensão

leitora junto aos aprendizes, garantindo que o jogo da implicitude da linguagem se efetue das mais diferentes maneiras e nas diversas relações sociais.

Para tanto focamos, em sentido macro, dar espaço a agenciamentos que objetivam advogar-se pela construção, inserção de materiais e metodologias didáticas, com base na visão da cognição, que prioriza como fator essencial a valorização do sujeito-aprendiz como agente no processo de leitura e compreensão leitora e que auxilie-o nas suas tomadas de consciência, no que tange as suas potências, habilidades, limitações, avanços e construção de autonomia para atuar em situações sociais, culturais, intersubjetivas e corporificadas nas práticas escolares de leitura processadas por meio de integrações conceituais baseadas por meio de *frames*, presentes nos conhecimentos prévios dos aprendizes, e os elementos do texto desenvolvendo mesclagens conceituais (DUQUE, 2015; VARGAS, 2017, 2015, 2013).

Em um sentido micro, apresentam-se questionamentos e discussões a respeito de como é processado o ensino de compreensão leitura no cenário escolar, as relações dos aprendizes diante das atividades e mediações construídas e realizadas pela professora/pesquisadora e mediadora a fim de observar se estes apresentam um processo de leitura integrativa, tomando seus conhecimentos prévios e as informações intratextuais para construir novos saberes.

O principal dilema que corrobora para a execução desta pesquisa é a não-aceitação do que vem ocorrendo nas práticas escolares, onde “o que há normalmente é a presença de questões sobre o conteúdo referencial e espaço-temporal do texto, e não instruções sobre como ele pode ser lido e entendido de maneira produtiva e criativa, o que ajudaria o aluno a se tornar um leitor mais autônomo” (GERHARDT, A.F.L.M; ALBUQUERQUE, C.F.; SILVA. I.S.S., 2009, p.76). A escola não valoriza a realidade social dos aprendizes e nega a legitimidade de seus conhecimentos adquiridos à margem dos limites socialmente definidos como válidos, enxerga-o como mero reproduzidor e tomando como base um ensino-aprendizado em leitura focado em atividades lineares, distantes da realidade do aprendiz onde o papel do professor não é de sujeito mediador e sim apenas reproduzidor. (GERHARDT E VARGAS, 2010; VARGAS, 2012).

Justifica-se, por meio das questões destacadas, a necessidade urgente de um estudo contínuo para repensar o processo ensino-aprendizado no que tange à compreensão leitora a partir da inserção de noções de cognição em leitura relacionadas à inferência junto aos aprendizes, visto que o que se tem priorizado é a cópia-colagem de partes do texto

(GERHARDT, 2015; 2017a; 2019). Desta forma, o desafio também é pensar e refletir sobre um trabalho educacional que priorize a reelaboração crítica e reflexiva do aprendiz, de maneira a prepará-lo para o combate, para a luta e enfrentamento das inúmeras desigualdades sociais que enfrenta e enfrentará na sociedade capitalista, ao qual está inserido.

Pressupõe-se que um especialista do ensino de leitura tenha consciência da sua relevância, uma vez que, segundo os indicadores oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apresenta que ela deveria ser o eixo principal do processo de ensino-aprendizado pelo seu caráter transversal com todas as demais áreas do conhecimento com perspectiva de interacionalidade de conteúdo, visão de mundo nos grupos sociais. Entretanto, não é isso que realmente encontramos dentro dos muros das escolas, pois não vemos um trabalho voltado para a ampliação da proficiência leitora e o aluno ainda é visto como um ser passivo inserido em um sistema de ensino totalmente observatório, conteudista e descritivista.

Evidentemente, outro documento que não toma o aprendizado como processo e como expansão de potências humana é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), pois enquadra o ensino baseado nas competências e não apresenta o aprendiz como centro, como alguém que está no mundo e vê o mundo de forma individual, e nem o aprendizado como um processo de integração conceptual (GERHARDT, 2019).

A BNCC prioriza os interesses da maioria econômica e socialmente favorecida aos interesses político-econômicos e acaba por ajustar a educação brasileira aos moldes das avaliações externas, pondo o aprendiz como um ser que necessita obter conhecimentos a fim de resolver problemas no âmbito profissional e serem bem sucedidos socialmente, fazendo parte de uma massa dócil de manobra, não participando de um aprendizado como práxis e não expandindo suas potências (GERHARDT, *op. cit.*)

Percebe-se que ainda estamos longe de um ensino que busque a ampliação da compreensão de todos os aspectos ou muito menos das proficiências de escuta, escrita, oralidade e leitura, apresentando-se de forma passiva diante de um ensino distante da realidade dos sujeitos aprendizes e dos docentes em geral.

Nas práticas pedagógicas de compreensão leitora com perguntas inferenciais de alto nível e reflexivo global, advogo por um processo de aprendizado em que ocorram sucessivas e complexas integrações conceptuais, a fim de o aprendiz “inferir o todo a partir de uma ou de

algumas partes, um conjunto a partir de um ou mais subconjuntos” (VARGAS, 2015, p. 316), ou seja, que o aprendiz realmente desenvolva processos inferenciais a partir da ativação dos *frames*, presentes em seus conhecimentos prévios, proporcionando a integração conceptual das informações intratextuais com as informações presentes na memória do aprendiz para assim construir significados.

Diante disso, pretendemos repensar o desenvolvimento de uma *práxis* de compreensão leitora processual que priorize ações transformadoras em busca da conscientização, por parte dos docentes, para proporcionar a libertação dos aprendizes, em combate ao ensino que comunga com uma política educacional que objetiva que eles sejam apenas reprodutores, invalidando todo e quaisquer “mecanismos dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões do mundo cognitivos” (DUQUE, 2015, p. 26). Uma *práxis* que priorize a integração conceptual das experiências biológicas, culturas e sociais, gerando novos saberes entre os *frames*, presentes nos conhecimentos prévios dos aprendizes leitores, com as informações intratextuais, e focada em um processo que pretenda buscar caminhos, através de pressupostos teóricos-metodológicos em que tanto os conhecimentos desenvolvidos no espaço escolar, quanto os adquiridos em seu cotidiano tenham “equivalência valorativa” (GERHARDT, 2010), “já que, para o aprendizado de ambos, a mente terá que realizar as mesmas operações de checagem, formatação e acomodação” (GERHARDT, *op. cit.*, p. 251).

Nessa vertente o ensino de compreensão leitora deve considerar que o sujeito aprendiz, ao chegar na escola, já possui conhecimentos e capacidades (GERHARDT, *op. cit.*) e que na posição de ser letrado (KLEIMAN, 1998), cogniza, possui diferentes percepções de mundo e que realiza integrações conceptuais dentro e fora da escola. Cabe, então, à escola possibilitar que “esses conhecimentos sejam expandidos, em vez de operar sobre aquilo que eles não sabem” (GERHARDT, 2010, p. 261). Isto posto, pleiteia-se, também, a produção de suportes e materiais, de qualidade, que favoreçam a *práxis* processual de compreensão leitora, focada no plano inferencial.

Nossa defesa está voltada para um ensino de compreensão leitora de alto nível inferencial e reflexivo global, firmado na crença que, através dele, “além de ampliarmos nossa visão das ações que nos circundam, abrimos novas possibilidades de criação/reprodução de estilos, ampliação do léxico, abertura para novas apreensões ou até mesmo refutação de

paradigmas” (GERHARDT, 2013, p. 126), proporcionando assim, que nossos aprendizes ampliem os seus conhecimentos linguísticos-culturais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos estudos de compreensão leitora, especificamente em situações de atividades escolares em que podem ser geradas perguntas utilizando-se a inferência como parte da geração de significado na linguagem. Nesta abordagem, a compreensão de um texto processa-se por intermédio de uma complexa interação de sistemas, em que há a retomada de experiências prévias e de recursos linguísticos em interação com o que se afixa em relação às informações do texto, não negligenciando a subjetividade do aluno na dinâmica das práticas socioculturais e pedagógicas e proporcionando uma *práxis* que prioriza o aluno como aprendiz, um ser social-político inserido dentro de diversos espaços micropolíticos sejam, dentre outros, escolas e grupos familiares (GERHARDT, 2010; 2017 e 2019).

Para tanto, compõem *corpora* desta pesquisa elaboração de materiais didáticos em que o eixo principal é o processo inferencial na compreensão leitora, uma vez que cremos que este processo é um dos “construto cognitivo de fundamental importância para a construção de significados por meio da leitura” (VARGAS, 2013, p. 4).

Neste sentido, esta pesquisa², com metodologia de natureza qualitativa, foi desenvolvida com aprendizes do 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, que foram submetidos a realização do instrumento nomeado Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCL.inf.), relativo à compreensão do texto narrativo “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector, elaborado pela professora/pesquisadora, considerando o estabelecimento de inferências de dois tipos: Alto Nível e Reflexivo global (APLLEGATE, M.; QUINN K. B. E APPLLEGATE, A., 2002), tendo como paradigma perguntas que desencadeiam a integração conceptual (FAUCONIER; TUNER, 2002) das informações extratextuais (conhecimentos prévios, que estariam organizados em *frames*) com as informações intratextuais e, por consequência, gerariam ponderações, concordâncias e discordâncias acerca dos assuntos que envolve o texto com base nestes *frames* acionados, possibilitando a construção de sentidos complexos de diversos olhares e impressões a respeito do mundo (DUQUE, 2015; VARGAS, 2013).

² Processo do Comitê de ética 23083.031754/2018-7. Protocolo N° 1.263/18.

Considera-se que o presente estudo seja uma contribuição fundamental para a abrir espaços de agenciamentos e debates, na escola pública, que estimulem o ensino-aprendizado focado na potencialização das capacidades cognitivas do aprendiz em leitura com ações processuais, enfatizando o aprimoramento na compreensão leitora com base no plano das inferências, tanto para os sujeitos aprendizes, como para os professores de língua portuguesa quando tratamos dos encaminhamentos relativos à mediação didática.

Cabe lembrar, que não temos a pretensão de encontrar uma fórmula mágica para os entraves do ensino-aprendizado da língua portuguesa, em particular a compreensão leitora, “de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Quanto à estrutura, esta dissertação segue em mais seis capítulos, com algumas seções e subseções, nos quais se percorre o caminho prático-teórico-prático desenvolvido para esta pesquisa que pretendem tirar os possíveis leitores da “zona de conforto”.

No primeiro capítulo, “Metodologia”, apresentamos a problematização do tema e o contexto situacional, envolvendo: motivação da pesquisa, justificativa e objetivos, natureza do estudo empírico, aspectos metodológicos, métodos de coleta e tipos de dados e o desenho da investigação, considerando o teste-diagnóstico, aplicação, critérios para a classificação e análise dos dados, norteados pelos estudos desenvolvidos por Applegate, M.; Quinn K. e Applegate, A., (2002), Vargas (2012), Gerhardt, A.F.L.M; Albuquerque, C.F.; Silva. I.S.S., (2009); Gerhardt (2010, 2015), Gerhardt & Vargas (2010), Spinillo (2008), Spinillo & Mahon (2007), Hodges & Nobre (2012), Mourão Júnior, Oliveira e Faria, (2011).

No segundo capítulo, “O contexto da construção da pesquisa”, abordamos os sujeitos aprendizes leitores, objeto principal desta pesquisa, o método e modelo do Teste-Diagnóstico, bem como a metodologia e aplicação e os critérios para a classificação e análise dos dados.

No terceiro capítulo, intitulado “Enquadramento Teórico”, com um compromisso ético, desenvolvemos algumas reflexões acerca da compreensão leitora, como uma atividade pedagógica de natureza integrativa (VARGAS, 2013) e a inferência, como parte do processo cognitivo em que se desenvolve pela integração de sistemas relativos ao aqui e agora da interação do aprendizado e os *frames* (padrões cognitivos) dos aprendizes-leitores. Outro assunto abordado é o da leitura, considerando as perspectivas estruturalista, interacionista e

discursiva com objetivo de refletir sua relação com o ensino em termos de uma construção prática-teoria-prática consciente.

No quarto capítulo, “Análise do estudo empírico”, analisamos os dados coletados no Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais com base em procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, exploratória e interpretativa em que se procura compreender quais *frames* os aprendizes acionaram para realizar significados na linguagem através da inferência, classificando-os em duas categorias e apresentamos reflexões acerca da compreensão leitora pela estratégia da inferência.

No quinto capítulo, “Agenciamentos, críticas e aprendizados”, tecemos algumas considerações sobre todo processo motivador desta pesquisa, bem como os entraves e possíveis caminhos.

Por último, tecemos nossas considerações que entendemos ser nada finais, abarcando todo o processo reflexivo da pesquisa. Com uma perspectiva de construção ética, e não como um modelo mais correto, único e ideal, buscamos contribuir para a construção de novos caminhos, que levem a novos conhecimentos relativos ao construir significados na linguagem, mais particularmente ao que envolve “a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas da natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção” (MOITA LOPES, 2003, p. 17).

1 METODOLOGIA

1.1 Motivação da pesquisa

O processo da leitura relaciona-se a fatores diferenciados, abarcando funções cognitivas específicas e relativas ao desenvolvimento neural (MOURÃO JÚNIOR, OLIVEIRA e FARIA, 2011), aos *frames*, ao corpo humano e às experiências vividas. Neste quadro teórico-epistemológico, o presente trabalho tem base nas discussões teóricas relativas ao ensino da leitura a partir do pressuposto geral de que se refletem capacidades cognitivas, associadas às experiências individuais, sociais e culturais (DUQUE; COSTA, 2011; GERHARDT, 2013, 2014. 2017^a, 2018, 2020 e DUQUE, 2015).

A compreensão leitora processa-se por intermédio de sistemas complexos, em diferentes níveis sejam os ligados aos fatores linguísticos, sejam os referidos aos processos cognitivos, interrelacionados às experiências vividas, memória e *frames* nas práticas sociocomunicativas.

Na escola, práticas pedagógicas se revestem de estratégias de compreensão em leitura em que se configura o reducionismo no construir significados, condicionado à repetição de técnicas e metodologias sem conceber o aprendizado em termos de processo (APPLEGATE, M.; QUINN K. B. e APPLEGATE, A, 2002), mas sim de resultado.

A escola, na qual a pesquisa foi desenvolvida, tem como prática aplicar diversas avaliações que são enviadas por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), a fim de verificar o processo de ensino-aprendizado, entretanto todas em formato de questões objetivas, tirando a oportunidade de uma avaliação do aprendiz como ser situado e individual. Ao todo são quatro provas anuais, aplicadas bimestralmente, com questões objetivas pautadas nas Orientações Curriculares e os resultados ficam registradas no Sistema Interno da Rede, Sistema de Desempenho Escolar (DESESC).

Essas provas não são elaboradas pelo professor atuante, mas sim por um grupo de professores selecionados pela Secretaria Municipal de Educação e são nomeadas como “Avaliações Diagnósticas”, “Avaliações Bimestrais” para os alunos do 9º ano de escolaridade, pautada nos descritores do Sistema de Avaliação Básica (SAEB) norteadores da Prova Brasil, atual Prova Saeb.

Quanto à prática de produção textual, os alunos são submetidos a quatro avaliações de produção textual, com temas estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com base em um tipo de gênero textual. Estas avaliações são corrigidas pelo professor atuante e lançadas no sistema.

Além das avaliações enviada pela Secretaria de Educação os alunos podem ser submetidos às avaliações desenvolvidas pelos professores, o que pode ocorrer de diversas formas, através de testes orais ou escritos; individuais ou em duplas; com questões discursivas ou objetivas; apoiadas em eixos gramaticais ou em compreensão leitora.

Os alunos do 9º ano, a cada dois anos, também são submetidos à avaliação de Larga Escala - Sistema de Avaliação Básica (SAEB) - Prova Brasil (Prova Saeb) e, bimestralmente, realizam avaliações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação para “treinamento”.

Segundo os dados apresentados nessas avaliações e nas avaliações enviadas pela SME, conforme julgamento desses setores, os aprendizes apresentam déficits na compreensão leitora no que diz respeito ao tópico “inferência” em atividades pedagógicas de compreensão leitora como mostra o quadro abaixo enviado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME), através da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE):

Quadro 1: Dados retirados do DESEsC sobre o desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa no simulado/2017

SIMULADO 2017 – MATERIAL RETIRADO DO DESESC DA UNIDADE ESCOLA MONTE CASTELO			
REVISÃO DAS HABILIDADES DE MENOR DESEMPENHO - 9º ANO/LP			
Analisando os primeiros dados do Simulado 2017, apresentamos os descritores que obtiveram percentual de acerto inferior a 50%. As habilidades neles descritas precisam de revisão imediata nas turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental.			
Antes da revisão, deve haver a devolutiva das provas do Simulado, verificando o professor, junto a seus alunos, que lógica utilizaram para marcar as opções de resposta erradas, de forma a poderem demonstrar onde houve a falha e quais as possibilidades que permitiriam ao aluno chegar à resposta desejada. Este exercício constitui estratégia eficiente de recuperação da aprendizagem.			
Em Língua Portuguesa , é importante que o professor: utilize grande variedade de tipologia textual, realize leitura comentada de textos em sala de aula e volte a trabalhar as habilidades com baixo desempenho, algumas das quais já deveriam estar consolidadas no 9º Ano.			
Nos resultados a seguir, estão assinalados em negrito os descritores que apresentaram resultado muito abaixo do esperado neste ano de escolaridade.			
QUESTÃO	CÓD.	DESCRITOR	% ACERTO
36/10	fD17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	49,4
37/11	fD 08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	32,3
39/13	fD10	Identificar conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	39,1
40/14	fD14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	43,6
41/15	fD15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	43,6
42/16	fD 21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	46,3
44/18	fD 03	Inferir o sentido de uma palavra ou uma expressão.	25,6
46/20	fD17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	41,0
47/21	fD 09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	40,3

Obs.: 36/10 – O primeiro número é o da questão na prova./O segundo número é o da questão no DESESC.

Baseado no desempenho das avaliações citadas, percebe-se que os alunos, no que tange à produção de inferências, apresentam respostas estritamente ligadas às informações explícitas no texto, ou não conseguem fundamentar respostas sobre as origens das inferências

que realizam ou as sustentam baseadas em suas experiências pessoais, de maneira generalizada.

Sob essa ótica, uma das hipóteses que fundamentam essa dificuldade nos aprendizes diz respeito ao fato de estarem condicionados, pelas estratégias de ensino da escola, a realizarem atividades com base em questões de compreensão leitora inferenciais de nível literal, conforme categorização de Applegate, M.; Quinn K.B. e Applegate, A. (2002), o que sinaliza que a escola tem fracassado na principal função, que é potencializar saberes, fortalecendo os alunos para as experiências cotidianas, inseridos em uma sociedade letrada, não pautando o ensino da língua portuguesa na ideia de avaliar competências e habilidades. Com esta prática, a escola tem tido como resultado alunos na posição de meros reprodutores e pessoas passivas (GERHARDT, 2019).

Como parte do cenário exposto, e sendo uma postura de engajamento crítico e ético (MOITA LOPES, 2004), ressalta-se que a formação de leitores requer uma mudança na concepção de aprendizado (SINHA, 1999) e, portanto, uma mudança na relação das práticas pedagógicas como situações discursivas e interacionais em que estão envolvidas pessoas (alunos e professores) e objeto de ensino.

Diante disso, é essencial discutir os pressupostos teóricos-metodológicos para a construção de materiais que atuem como suporte ao processo de ensino-aprendizado que tenha como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora na escola, com base nos níveis iii e iv, Nível Alto Inferencial e Nível Reflexivo Global, (APLLEGATE, M.; QUINN K. B. E APPLLEGATE, A., 2002; SPINILLO; HODGES; 2012 e SPINILLO; MAHON, 2007) “uma vez que se trata de um construto cognitivo de fundamental importância para a construção de significados por meio da leitura” (VARGAS, 2013, p.4). Para tal, o contributo teórico insere-se na área das Ciências da Cognição através de pesquisas desenvolvidas por Vargas (2012), Gerhardt (2009, 2010, 2015, 2019), Gerhardt & Vargas (2010), Spinillo (2008), Spinillo & Mahon (2007).

A metodologia é de natureza qualitativa e interpretativa, tendo como instrumento da investigação o Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.), relativo à compreensão do texto narrativo “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector, com perguntas de inferência, tendo como processo de constituição do significado, a integração dos conhecimentos prévios às informações intratextuais de acordo com a

categorização do nível de leitura identificado como alto nível inferencial e reflexivo global, proposto por Applegate, M.; Quinn K.B. e Applegate, A. (2002). E, foi considerado, por apresentar os modos de integrar fatos, eventos e conhecimentos de mundo e estabelecimento da inferência as informações processadas por meio de integrações conceituais baseadas em *frames* (DUQUE, 2015; VARGAS, 2010, 2012, 2017, 2015, 2013).

Realizado nas aulas de Língua Portuguesa, a investigação envolveu a participação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a Escola Municipal, situada no bairro de Coelho Neto, município do Rio de Janeiro, que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de turmas ligadas ao Projeto Carioca.³

A análise dos dados procedeu-se por parte da pesquisadora de maneira ética, dada as situacionalidades e a particularidade do conhecimento em relação ao objeto da pesquisa (MOITA LOPES, 2003). Ressalta-se que as respostas em compreensão leitora se integram às experiências pessoais e aos momentos discursivo-interacionais do participante, expressando um processo singular ao construir significado em linguagem. Por isso, entende-se que “cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17), de modo a contribuir com as práticas sociais e educacionais ligadas ao aprendizado, não distante dos fatores culturais, políticos e afetivos das pessoas que, como leitores conscientes e críticos, lutam por numa educação inclusiva.

No item a seguir apresentamos as justificativas e os objetivos deste estudo.

1.2 Justificativa e objetivos

É fato que a percepção de aprendizado que se tem hoje na sociedade e nos espaços escolares coloca o sujeito aprendiz em segundo plano, dentro do sistema educacional. O aprendiz não é visto como uma pessoa que tem suas subjetividades e individualidades, mas sim como um mero leitor que tem de decodificar o que lê em situações pedagógicas de compreensão leitora.

³ Projeto destinado a alunos com distorção série/idade do sexto ao nono ano de escolaridade. O Projeto tem como objetivo corrigir os possíveis déficits de aprendizagem ou problemas que levaram os alunos a ficarem retidos nas séries anteriores para que estes cheguem ao Ensino Médio na idade adequada. Os professores trabalham com todas as disciplinas com auxílio de apostilas próprias do projeto.

Portanto, é urgente estabelecer um aprendizado situado, que abarque uma perspectiva multifacetada e multidisciplinar, como podemos verificar nas palavras de Sinha (1999) em que:

na maioria das teorias do aprendizado, o aprendiz não é valorizado como aprendiz. A tarefa dessas teorias é caracterizar precisamente esse aprendiz dado a priori – com o objetivo prático de otimizar a situação de aprendizado, de modo a atingir o “melhor ajuste” às capacidades do aprendiz. (SINHA, 1999, p. 3)

Em relação à prática da compreensão leitora, esse quadro é alarmante e se configura no fato de as atividades e os exercícios de leitura serem mais um tipo de tarefa que não levam em conta como o aluno aprende e muito menos como o aluno conceptualiza o aprender. Por exemplo, ao analisarem-se as questões de leitura nas avaliações externas nota-se o quanto são inapropriadas apresentando atividades e exercícios de leitura que abarcam apenas o nível inferencial mais superficial ou o nível lógico, já esperado, quando se trata de tirar conclusão sobre alguma informação no texto.

Nessa vertente, o objetivo central desta pesquisa foi conhecer como os aprendizes realizavam integrações conceptuais de Alto Nível Inferencial e Reflexivo Global (APLLEGATE, M.; QUINN K. B.; APPLLEGATE, A., 2002), em situações didáticas de compreensão leitora (VARGAS, 2012; GERHARDT, 2009, 2015, 2019; GERHARDT; VARGAS, 2010) e, ao mesmo tempo, ampliar conhecimentos para contribuir no agenciamento das práticas didáticas que dizem respeito ao desenvolvimento de compreensão leitora junto aos aprendizes, garantindo que o jogo da implicitude da linguagem se efetue das mais diferentes maneiras nas interações pedagógicas.

Este interesse fazia parte do próprio crescimento pessoal da professora/pesquisadora quanto ao trabalho de ensinar a desenvolver compreensão leitora em que o jogo da implicitude na linguagem se efetua das mais diferentes maneiras e para fins dos mais imaginados nas relações sociais.

Como desafio à mudança de posturas, impregnadas nos espaços escolares e reproduzidas sem nenhum agenciamento por parte dos docentes, almeja-se que o processo de compreensão do texto, seja visto pelo aprendiz e pela pesquisadora/docente, como um processo dinâmico de construção de sentidos, que pressupõe postura reflexiva, enquanto

leitores, face ao texto, sendo necessário o uso de diversas e diferentes estratégias para lidar com as informações implícitas no texto, alcançando um nível mais abstrato e coerente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) valorizam a leitura como uma das práticas sociais imprescindíveis no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, desta forma almeja que o leitor seja competente e que seja

alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. [...] alguém que compreenda o que não está escrito, identificando elementos implícitos; [...] que saiba vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. (PCNs, 2001, p. 54)

Com base no entendimento de que a leitura envolve a integração de processos cognitivos, descarta-se a visão de que seja um produto na função de proporcionar ao sujeito leitor apenas a ação de extrair significados (VARGAS, 2013), contrariando o fato de o aluno-aprendiz estar inserido em diferentes contextos socioculturais, situações de aprendizado e de experiências cognitivas (SINHA, 1999). Neste sentido, defende-se a existência de um processamento interativo e equilibrado envolvendo dois tipos de informações: *top-down* e *bottom-up* (RUMELHARDT E MCCLELLAND, 1982), a saber:

- (i) *top down* - Está ancorado na utilização de estratégias de leitura descendentes, ou seja, nas experiências prévias do aprendiz, ao qual utiliza para realizar previsões e suposições em relação ao que o texto apresenta (STERNBERG, 2000); fundamentando-se em um modelo psicolinguístico onde o leitor é o centro, realizando previsões inconscientes, que seriam o que denominamos *frames* sobre algo desconhecido;
- (ii) *bottom-up* – Está ancorado num modelo de leitura com foco na decodificação única do texto (MOITA LOPES, 1996), baseando-se em estratégias ascendentes, sendo atribuído ao leitor apenas a função de decodificar as informações disponíveis no aspecto do nível sensorial (STERNBERG, 2000); onde o leitor apenas ancora-se nas

palavras e estrutura de sentenças, presentes no texto, para construir significados (NUTTAL, 1996).

Dessas perspectivas de processamento interativo nas atividades de compreensão de leitura, considera-se a integração conceptual desses dois *inputs*, fomentando a memória rasa do aprendiz-leitor, para que o aprendiz possa ativar e resgatar seus conhecimentos prévios atrelando-os aos que foram adquiridos através do texto (VARGAS, 2013). Nesse aspecto, concebemos o trabalho com compreensão leitora como um ensino-aprendizado processual e não como resultado a ser alcançado, focado na relação entre aluno (pessoa-aprendiz), professor e conteúdo a ser estudado. Assim, o aluno-aprendiz participa do aprendizado, articulando saberes individuais e coletivos às informações do texto, desenvolvendo a prática do aprender a aprender de maneira a potencializar o processo de aprender por meio do autoconhecimento e de posturas conscientes e reflexivas integradas no todo do aprendizado e no reconhecimento do processo de mão dupla entre ele, ser que cogniza, e o mundo, o universo ao seu redor (GERHARDT, 2010).

Nesse sentido, sabe-se o quanto é importante, como parte das situações de instrução na sala de aula, proporcionar, aos aprendizes, de maneira dinâmica, procedimentos cognitivos-linguísticos como parte das mediações em compreensão leitora no âmbito das inferências em níveis social, neural, macro histórico e micro histórico.

Com base em Spinillo (2008), constatamos o quão relevante é investigar as práticas de compreensão leitora como práticas em que situações de leitura se realizem através de atividades pedagógicas que tenham como foco o aprendizado em processo, aluno-aprendiz e ensino em uma perspectiva situada (SINHA, 1999), repensando o aprendizado e a cognição dentro de um contexto e envolto em práticas comunicativas, dentro e fora da escola.

Nesta vertente, tal pesquisa também se justifica pela urgência de se repensarem as situações de aprendizado como uma prática não universalista que coloca os aprendizes como iguais, de mesmas culturas, sociedade e experiências de vida, prova disso é a forma como são avaliados internamente e externamente, através de provas objetivas, que consideram uma única forma de processar e realizar inferências. Simplificando: é entender que a escola não ensina e depois afirma que o aprendiz não sabe o que não aprendeu e que o papel do professor é repensar como pode expandir as potências dos aprendizes como leitores.

Considera-se que é relevante, nesta pesquisa, desenvolver práticas pedagógicas de leitura como um aprendizado situado e dinâmico, no qual o aprendiz se posicionará como protagonista, posicionando discursivamente e constituindo-se enquanto sujeito-aprendiz (SINHA, 1999), objetivando expandir as capacidades do aprendiz, entendendo que ele já é capaz de realizar integrações conceituais é que o processo inferencial é um deles. E, para além disso, que o mesmo não seja visto como o culpado pelo fracasso do processo de ensino-aprendizado.

Dada a relevância e complexidade do ensino de compreensão leitora, cabe a nós, educadores e pesquisadores, nos debruçarmos em estudos que nos direcionem a mudarmos as nossas insatisfações diante do quadro educacional, procurando compreender as fontes de tais dificuldades e propor situações de ensino a fim de elevar os níveis de compreensão leitora dos sujeitos aprendizes.

Acreditamos que, dentro dos espaços escolares, o ensinar leitura aos aprendizes tem ocorrido de forma ineficaz e, para além disso, tem-se instaurado um mito de que ensinar a ler é ensinar a recortar informações explícitas nos textos, negligenciando a construção de significados por meio da integração dos conhecimentos prévios às informações novas recebidas através do texto e, além disso, através da interação com o professor e colegas de classe.

No item a seguir apresentamos a natureza do estudo empírico.

1.3 A Natureza do estudo empírico

Esta pesquisa insere-se no aporte teórico-ético na área das Ciências da Cognição, na linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas, por meio de natureza qualitativa (DENZIN; LINCON, 2006), e interpretativa com observação do participante (BRYMAN, 2001) no campo da cognição, leitura e ensino, especificamente no tratamento didático da compreensão leitora, vinculada à inferência a partir do acionamento de *frames* (DUQUE, 2015) vinculados às informações do texto, em que se busca a compreensão dos modos de integrar conceptualmente domínios cognitivos diferenciados, face às perguntas nível inferencial.

Neste sentido, preconiza-se agenciamentos no que diz respeito ao objetivo central – Conhecer como os aprendizes realizam integrações conceptuais de Alto Nível Inferencial e Reflexivo Global (APLLEGATE, M.; QUINN K. B.; APPLLEGATE, A., 2002), em situações didáticas de compreensão leitora (VARGAS, 2012; GERHARDT, 2009, 2015, 2019; GERHARDT; VARGAS, 2010) – e, ao mesmo tempo, ampliar conhecimentos para contribuir, no agenciamento das práticas didáticas que diz respeito ao desenvolvimento de compreensão leitora junto aos aprendizes, garantindo que o jogo da implicitude da linguagem se efetue das mais diferentes maneiras e nas diversas relações sociais

Tratar a linguagem na contemporaneidade é abranger as demais áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, a fim de que o aprendiz-leitor seja visto como um ser social, que associa campos de conhecimentos diversificados na compreensão leitora, sendo imperioso a professora, no papel de sujeito pesquisador, estar “sempre posicionada no mundo e imbricado no conhecimento que produz” (MOITA LOPES, 2004, p. 166). Nesta linha de pensamento, a pesquisa priorizou uma atitude interpretativa e colaborativa com relação aos dados coletados cuja análise focou os processos cognitivos no âmbito da integração conceptual de domínios distintos para o estabelecimento de inferências na compreensão leitora.

Dada a natureza da pesquisa qualitativa, a observação participante (BRYMAN, 2001) constituiu-se de um método indispensável para a compreensão do objeto em pauta, assim como a participação da pesquisadora, como parte e membro do grupo, para conhecer e compartilhar questões relativas à atividade de compreensão leitora na aula de língua portuguesa.

No item a seguir apresentamos os aspectos metodológicos deste estudo.

1.3.1 Aspectos metodológicos

Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e interpretativo em que se procura conhecer como os aprendizes realizam integrações conceptuais de Alto Nível Inferencial e Reflexivo Global e compreender quais ações envolvidas na formação de mediações didáticas podem auxiliar os aprendizes a desenvolverem e ampliarem a consciência dos processos relacionados à compreensão leitora no âmbito da inferência processando integrações

conceptuais a partir do acionamento de *frames* (DUQUE, 2015) vinculados às informações do intratextuais.

Pretende-se desenvolver a investigação de pesquisa, tendo como referência os seguintes objetivos:

- (a) Desenvolver uma pesquisa em que se priorizem práticas pedagógicas de compreensão leitora como um aprendizado situado e dinâmico, no qual o aluno se posicionará discursivamente, constituindo-se como sujeito-aprendiz (SINHA, 1999) ao responder às perguntas inferenciais, de alto nível e reflexivo global (APLLEGATE, M.; QUINN K. B.; APPLGATE, A., 2002);
- (b) Repensar as situações de aprendizado como uma prática não universalista que conceptualiza os aprendizes como iguais, independentemente da cultura e experiências de vida;
- (c) Analisar como os participantes realizaram, subjetiva e discursivamente, a integração conceptual a fim de estabelecer associação entre *frames* (padrões cognitivos) e informações do texto, construindo significados no nível inferencial;
- (d) Refletir sobre as experiências de construir significados por meio das inferenciais para que a tomemos como um modo de singularizar o agir como leitores no processo cognitivo de vida.

Para tanto, apresentamos nossa pesquisa como uma construção sociodiscursiva, e não como um modelo mais correto, único e ideal de se realizar uma pesquisa. O que entendemos como “nossas verdades” são apenas caminhos, possibilidades de pensar sobre essas questões como destaca Moita Lopes: “as teorias por meio das quais construímos o mundo mudaram e, portanto, devem mudar nossas abordagens de compreendê-lo teórica e metodologicamente, ao nos localizarmos nas fronteiras onde várias áreas de investigação se encontram” (MOITA, 2004, p. 165).

Na construção sociodiscursiva, aqui defendida, é fundamental compreender e inserir o processo motivador da construção de especificações semânticas, concebendo que “o conhecimento linguístico é composto por um repositório de estruturas linguísticas simples e complexas responsáveis pelo acionamento de *frames* (do mais básicos aos mais complexos)” (DUQUE, 2015, p. 45).

Neste sentido, pretendemos realizar um estudo que veja que a “capacidade de reinvenção é crucial no mundo da pesquisa” (MOITA, 2004, p. 160) e repense a linguagem e a contemporaneidade de maneira a abranger as demais áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, a fim de que o aprendiz seja visto como um ser social, capaz de integrar campos de conhecimentos diferentes que o auxiliem na compreensão leitora. Buscamos construir novos conhecimentos, entendendo que é imprescindível levar em conta que cada sujeito aprendiz possui conhecimentos teóricos de seu interesse; conhecimentos esses que envolvem as Ciências Sociais e Humanas. Entretanto, ressaltamos que eles são particulares e situados dentro dos contextos vivenciados pelo aprendiz.

Ao definirem uma pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) apontam para a diversidade e complementariedade de materiais empíricos e de práticas de interpretação, a saber:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos — estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais — que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Diante disso, a presente pesquisa pretendeu priorizar uma abordagem interpretativa do mundo e as particularidades de cada sujeito-aprendiz, interpretando assim os resultados apresentados na tentativa de compreender os fenômenos em termos dos significados que os aprendizes a eles conferem.

Os dados coletados foram predominantemente descritivos e a intenção da professora/pesquisadora está mais focada no processo do que no produto ou no resultado. A intenção é verificar como os aprendizes se manifestam nas aprendizagens e nos processos

cognitivos que envolvem a leitura com estratégias de inferências de naturezas distintas, o de nível alto e o de nível global reflexivo.

Outro ponto levantado por Moita Lopes (2004), que merece destaque neste trabalho, concerne à ideia ilusória da neutralidade do pesquisador. Segundo o autor, a pesquisa científica deve considerar que o pesquisador está “sempre posicionado no mundo e imbricado no conhecimento que produz” (MOITA LOPES, 2004, p. 166).

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa constitui-se como:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Neste tocante, ao se pensar em uma pesquisa, é importante avaliar os princípios e categorias e avaliá-los para saber se “estão ainda em condições de compreender as mutações em curso nas sociedades contemporâneas, de explicar os problemas antigos e novos que entrecortam e de dar uma resposta às perguntas da sociedade que mudaram de natureza e modalidade de expressão” (SEMPRINI, 1999, p. 172 *apud* MOITA LOPES, 2004, p. 162).

No item a seguir apresentamos métodos de coleta e tipos de dados desta pesquisa.

1.3.2 Métodos de coleta e tipos de dados

Entre as possibilidades de métodos existentes na pesquisa qualitativa, a observação participante constitui-se como uma técnica indispensável para uma melhor compreensão do fenômeno em pauta neste trabalho. Trata-se de um método que se inscreve na abordagem etnográfica, pelo qual o pesquisador imerge num ambiente social, por um período mais ou menos prolongado, observando comportamentos, ouvindo o que é dito e realizando perguntas (BRYMAN, 2001, p. 714).

Partindo da observação participante, que consiste em um método de análise visual, a professora/pesquisadora buscou tornar-se um membro do grupo e participou de todas as

etapas da pesquisa no campo da sala de aula com os sujeitos-aprendizes, objetivando chegar o mais perto possível das perspectivas apresentadas pelos investigados. Isso ocorreu de forma controlada e sistemática, que partiu de um planejamento e registro de todas as etapas a serem realizadas durante a pesquisa, que denominamos de “Diário de bordo”.

A *entrevista* sobre os hábitos de leitura, foi também um dos métodos empregados para a coleta de dados da presente pesquisa. Segundo Godoy (2005), ela consiste em ser um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa sendo um segmento de um *continuum* que abrange entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou mesmo entrevistas não estruturadas, sendo essas duas últimas as mais produtivas para a pesquisa de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 2008).

RELATOS ORIUNDOS DA OBERVAÇÃO PARTICIPANTE

Ao realizar a *entrevista* com os aprendizes, foi possível colocar em prática o paradigma qualitativo assumido para esta pesquisa, propiciando conhecer, um pouco, da história de cada aprendiz com a leitura, indo além da ideia de obter apenas um produto final, mas oportunizando atuar como professora/pesquisadora investigada, participando das transformações e aprendizagens junto/com os aprendizes, atuando como coparticipante do processo de construção da pesquisa (FREITAS, 2003, p. 29).

Desta forma, considerando que: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)

No item a seguir apresentamos desenho da investigação.

2 O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

2.1 O papel da escola no desenvolvimento da leitura e na formação do aprendiz-leitor – A entrevista coletiva

Quanto à compreensão leitora nos processos de aprender-aprender em situações comunicativas na escola, os contributos teóricos e metodológicos das áreas das Ciências da Cognição orientam esta pesquisa que, de maneira interdisciplinar, aborda a compreensão leitora, no estabelecimento de inferências a partir de integrações conceptuais. Diante dessas concepções, vale-se considerar fatores como, por exemplo, os processamentos cognitivos envolvidos na construção de significados, subjetividade, valores e ideologias à investigação científica, conforme destaca Moita Lopes (2013) em:

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na Linguística Aplicada em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento. (MOITA LOPES, 2013, p. 16-17)

Neste sentido, optou-se propor caminhos processuais de ensino-aprendizado, no que tange à compreensão leitora inferencial no nível alto e reflexivo global, com foco na construção de espaços para agenciamentos e ações alicerçadas no desejo real de inclusão dos sujeitos aprendizes (GERHARDT, 2013), contribuindo na construção autoral, por parte dos aprendizes, em diferentes sentidos, rompendo com o silenciamento dos aprendizes e sendo uma ação de resistência que lhe garantam a posição de sujeito do seu processo de aprendizagem (RAJAGOPALAN, 2003) e, por conseguinte, por meio do discurso/interação possa decidir sobre suas ações, gerenciar pensamentos, ideias e visões do mundo, através de mecanismos cognitivos, denominados *frames* (DUQUE, 2015).

Nessa perspectiva, numa primeira etapa, antes de iniciar o Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.), a professora-pesquisadora explicou, para os 79 alunos pertencentes às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, de

uma escola municipal na Cidade do Rio de Janeiro, do que se tratava a pesquisa. Feita esta etapa, iniciou-se a entrevista coletiva cujo objetivo era de conhecer até que ponto e como a leitura fazia parte da vida dos alunos.

No primeiro momento, ocorreu uma conversa com os aprendizes a fim de explicar a pesquisa e conhecer quais pensamentos e conhecimentos construídos e/ou adquiridos em relação ao processo e prática de leitura. Ressalta-se ainda que este processo de conversa se manifestou no final do encontro e, ao longo da investigação, utilizei o “Diário de bordo”, para relatar os processos de aprendizado dos aprendizes, como já descrito na seção 1.3.2.

A entrevista coletiva desenrolou-se da seguinte maneira:

Diário de bordo

Iniciei com uma conversa com os aprendizes para explicar sobre a entrevista e conhecer o que pensavam ou conheciam sobre os processos e à prática de leitura, bem como, quais as experiências dos participantes como leitores.

Conversei com os participantes sobre a importância da prática da leitura e relatei como foi o meu processo de encontro com mesma. Uma vez que vim de família pobre e sempre estudei em escola pública.

Após discorri sobre os espaços que a escola possuía para a prática da leitura, como a Sala de Leitura e o Laboratório de Informática e, em seguida, propus, aos participantes, que refletissem sobre suas práticas de leitura e respondessem levantando a mão, afirmando sim, às perguntas que iria realizar e orientei que, após eu ter feito a contagem, eles poderiam se manifestar falando sobre o que lhes foi perguntado.

Durante o “bate-papo” alguns aprendizes manifestaram-se afirmando que tinham interesse pela prática de leitura; explicando que já se consideravam leitores ativos, pois sempre que podiam adquiriam livros ou liam por meio digitais, alguns até mostraram que estavam com eles dentro da mochila.

Outros afirmaram que se consideravam leitores pouco ativos, mas mostraram interesse em justificar o porquê. Apresentando justificativas como: (a) falta de condições para comprar um livro do seu interesse, (b) porque quando resolviam ou tinham tempo para pegar um livro na Sala de Leitura da escola a mesma encontrava-

se fechada, (c) não pegavam emprestado o livro na Sala de Leitura por conta de esquecimento, uma vez que ninguém fomentava essa ação, (d) não achavam os livros da Sala de leitura interessantes e também tinham pouco tempo para escolher.

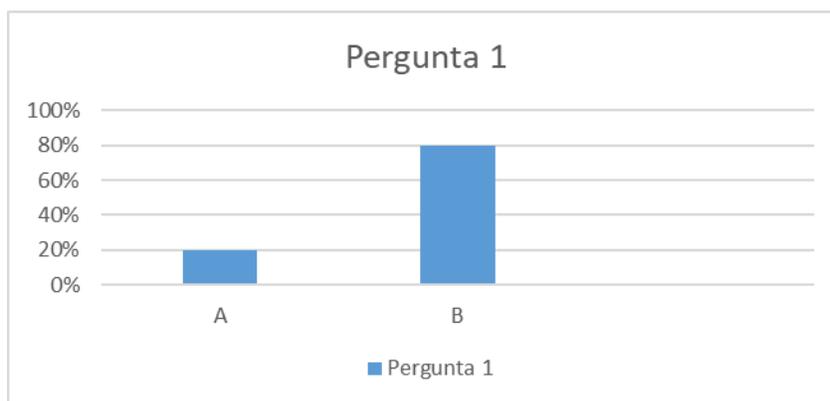
Cabe ressaltar que, os aprendizes não possuem horário de recreio, neste sentido, para poderem ir até a biblioteca teriam como opções: (a) se ausentar de alguma aula, (b) a escola realizar um cronograma para a ida deles com a responsável da sala, o que não ocorria, (c) a professora regente realizar a ida ou (d) em algum tempo vago, por falta de algum professor. O que caracteriza uma não política educacional de fomentação e acesso à livros de leitura. Esta atividade foi realizada nas duas turmas que participaram desta pesquisa em cinquenta minutos, cada.

Entrevista coletiva

Quadro 2:

Pergunta 01: Possui material para ler em casa?

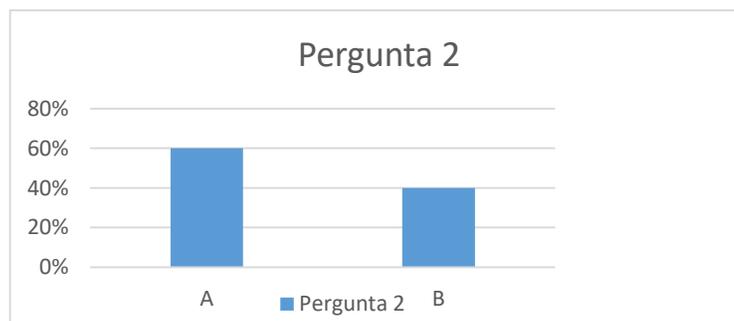
- a) Possuem material em casa para leitura ou leem através do celular: 20%
- b) Não possuem material para leitura em casa e não tem hábito de ler no celular: 80%



Quadro 3:

Pergunta 02: Para você, o que é leitura?

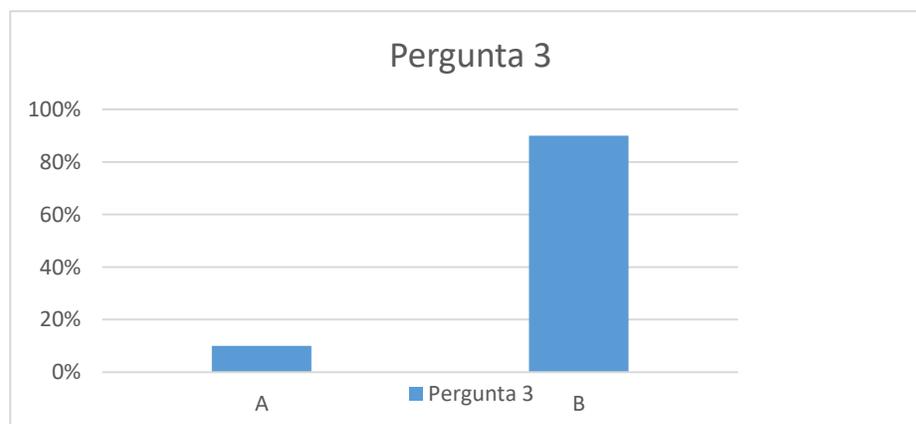
- A) Entendem que a leitura é “compreender e dar sentido ao que leu”: 60%
- B) Entendem que a leitura é “decifrar as letras formando palavras e frases”: 40%



Quadro 4:

Pergunta 03: Algum professor já lhe emprestou um livro de leitura?

- A) Já recebeu e leu algum livro emprestado pelo professor: 10%
- B) Nunca recebeu ou leu algum livro emprestado pelo professor: 90%



Ao analisarmos, na *entrevista* inicial, os gráficos presentes nos quadros 2, 3 e 4, percebemos o quão é urgente e crucial o papel da escola na formação crítica do aprendiz-leitor, cabendo a ela fomentar, ampliar, garantir e manter práticas de leitura em sala de aula, assim como desenvolver metodologias para o ensino-aprendizado de leitura de forma processual, que valorize toda a informação que o aprendiz possui armazenada em sua memória e “que é ativada no estado de consciência, no momento da leitura” (VARGAS, 2013, p. 8).

É inconcebível a escola não proporcionar uma política de inclusão leitora em que aprendiz e professor/mediador atuem em papéis de sujeitos agentivos sobre os seus processos sociocognitivos de maneira intersubjetiva, focada na expansão das suas potências em compreensão leitora, como também na construção interativa dos conhecimentos para que os aprendizes ocupem espaços de poder na sociedade, rompendo assim a discrepâncias enraizadas e pré-estabelecidas.

No item a seguir apresentamos o método: Teste-diagnóstico.

2.2 Método: o Teste-Diagnóstico

Como já exposto em algumas seções anteriores, organizou-se um Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLPinf.), considerando o estabelecimento da inferência de: (a) questões de alto nível inferencial: integrando conhecimentos prévios para acionamentos de *frames* com as informações intratextuais; (b) questões inferenciais reflexiva global: integrando informações intratextuais e extratextuais, conforme protocolo desenvolvido por Applegate *et al* (2002).

As perguntas foram elaboradas pela pesquisadora, após uma criteriosa observação quanto ao tratamento que era dado ao trabalho de compreensão de leitora no espaço escolar, uma vez que os aprendizes estavam condicionados a realizarem atividades de compreensão leitora com questões objetivas nos níveis literal ou baixo inferencial, que não favoreciam à construção de um olhar crítico nem a integração dos saberes dos aprendizes com os apresentados nos textos.

As atividades propostas não promoviam o agenciamento muito menos atitudes emancipatórias dos aprendizes, caracterizando-se por serem objetivas e lineares, atendendo, por conseguinte, à busca de informações explícitas, com uma perspectiva de correção com base na ideia de certo ou errado. Em relação aos, esta conduta proporcionava a construção de atitudes de reprodução ou cópia-colagem, não focando em níveis de compreensão leitora mais elevados.

Nessa perspectiva, defendemos que é primordial um olhar crítico para o trabalho de compreensão leitora, considerando-o como processo que ocorre na cognição do aprendiz-leitor, através da integração dos domínios que ele traz consigo, mediante as suas vivências, com as apresentadas no texto (VARGAS, 2018). Nessa lógica, tomamos pressupostos estabelecidos por Gerhardt (2010) que define o processo de aprendizado ao que corresponde a integração do domínio relativo aos *frames* presentes nos conhecimentos prévios do sujeito-aprendiz (domínios conceituais já instaurados) ao do domínio referente ao texto, entendido este como um espaço em que se configuram enquadramentos e perspectivas do tema e de questões do mundo real ou imaginário, aflorados na sequência dos eventos, nas ações e pensamentos dos personagens. A partir dessa integração, experiências vividas, os conhecimentos prévios e os objetivos da leitura (VARGAS, 2018, p. 54), é que ocorrem os significados na linguagem.

Além dessas questões tratadas acima, serão consideradas as discussões de Gerhardt no que diz respeito a compreensão leitora como “uma abordagem processual da ação cognitiva de aprender (...) e como uma operação cognitiva global” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, *apud* GERHARDT, 2010, p.257), havendo, de uma maneira dinâmica, espaços associados de modo a formar outros, autônomos ou não, em relação aos domínios-base.

Nas situações de compreensão leitora com perguntas inferenciais, os alunos-aprendizes realizam saberes novos, através das mesclagens conceptuais, potencializando o processo de construção de significados: *Input I* (informações que o aluno-leitor elege de seus conhecimentos prévios, sendo aqueles ensinamentos adquiridos ao longo da vida em diversas circunstâncias, que se apresentam organizado em *frames*), vinculado ao *input II*, constituindo-se das informações intratextuais e similarmente selecionadas (GERHARDT, 2010, DUQUE, 2015; VARGAS, 2017, 2015, 2013).

Segundo Duque, os *frames* são considerados “mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo” e as “novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso” (DUQUE, 2015, p. 26). Assim, “o discurso pode estar ancorado em *frames* ou *frames* podem estar ancorados no discurso” (DUQUE, op. cit., p. 41) quando se trata da construção dos sentidos na linguagem e especificamente das relações de aprendizado em compreensão leitora em que fatores ligados aos contextos macro e micro e às experiências individuais se manifestam de maneira a tratarmos a cognição como um constructor corporificado de acordo com Vargas (2017):

relações que se estabelecem entre linguagem, cultura e cognição, por conta do fato e a cognição ser corporificada, cultural, social e compartilhada intersubjetivamente, porque todas as nossas experiências são organizadas através de *frames* individualmente e culturalmente estabelecidos e porque nossos movimentos de criação dependem da integração conceptual” (VARGAS, 2017, p. 100).

Com base na citação de Vargas, o texto “Feliz Aniversário”, Clarice Lispector, aponta para questões que não são distintas da cognição dos alunos em termos das temáticas ligadas a “relacionamentos e aniversário de familiares”. Neste sentido, quando o texto for lido pelos aprendizes, acredita-se que os *frames*, presentes em seus conhecimentos prévios, sejam ativados, sendo relevantes para o estabelecimento das inferências, em especial para a compreensão leitora de questões ou assuntos não explícitos no texto (GERHARDT, 2009), “muito embora algumas previsões possam ser feitas sob como determinado texto será lido, cada pessoa lerá o texto de uma forma que lhe é absolutamente pessoal” (GERHARDT, 2006, p. 76), mesmo estando os alunos alinhados através das perguntas de compreensão leitora como explica Gerhardt em:

a noção de cena é a mais apropriada para compreendermos e estudarmos os conhecimentos de diversas naturezas como coparticipes na construção do significado, porque não podemos conceptualizar entidades sem estarem vinculadas diretamente a acontecimentos, fatos e ações, e, da mesma forma, não conceptualizamos qualquer fato ou ação sem que esteja relacionado a alguma entidade do mundo. Tal hipótese é levada a cabo em estudos da Psicologia (GERHARDT, 2009, p. 78)

Portanto, a formulação das perguntas de compreensão leitora baseou-se nos conteúdos relativos aos tipos de inferência (Nível iii “Alto Nível Inferencial” e Nível iv “Reflexivo

Global”), propostos por Applegate, M.; Quinn K. e Applegate, A., (2002) a fim de proporcionar aos participantes da pesquisa a experiência quanto à construção dos sentidos em perspectivas diferenciadas, quer pela integração entre informações do texto/conhecimentos prévios (acionamento dos *frames*) quer pelo estabelecimento de reflexões ou comentários acerca dos temas postos em discussão.

Abaixo, os quadros 5 e 6 explicitam as questões construídas a partir dos conteúdos relativos aos tipos de inferência (Nível iii “Alto Nível Inferencial” e Nível iv “Reflexivo Global”), propostos por Applegate, M.; Quinn K.; Applegate, A., (2002):

Quadro 5: Perguntas do Teste-Diagnóstico divididas em categorias

PERGUNTAS DA CATEGORIA I

Questão 02: “Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana”. Com base no trecho acima, o que você poderia dizer sobre a família de D. Anita?

Questão 03: O fato de D. Anita não dizer nada aos filhos durante quase toda a festa foi interpretado como sendo “velha surda incapaz”. O que motivava essa atitude da personagem?

PERGUNTAS DA CATEGORIA II

Questão 01: A nora de Olaria disse para Zilda: “Vim para não deixar de vir”. Considerando os fatos ocorridos, responda: O que motivou a nora de Olaria a dizer isso?

Questão 06: Releia o trecho:

“— Até o ano que vem! Disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein ?, repetiu com receio de não ser compreendido. (...)”.

O que você poderia dizer sobre a relação de afetividade dos parentes para com D. Anita? Justifique com fatos de seu conhecimento.

Questão 7: O texto intitula-se “Feliz Aniversário”. Este texto corresponde à situação de um feliz aniversário? Justifique. Você daria outro título?

Questão 8: Você daria um outro desfecho a essa história? Comente a razão de sua proposta.

Quadro 6: Perspectiva dos conteúdos em relação às perguntas com inferências níveis iii e iv: Alto nível inferencial e Reflexivo global

INFERÊNCIAS	QUESTÕES							
	01	02	03	04	05	06	07	08
Alto nível inferencial: Descrever uma motivação plausível que explica as ações dos personagens.	X							
Alto nível inferencial: Fornecer uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação.								
Alto nível inferencial: Descrever uma personagem, grupo*, relação* (*acrécimos da pesquisadora) ou ação baseada sobre acontecimentos em uma história.		X	X					
Alto nível inferencial: Integração de informações intratextuais e extratextuais (conhecimentos prévios).	X	X	X			X	X	X
Inferência reflexiva global: “Response items: Itens que incitam a expressão e a defesa das ideias relativas às ações de personagens ou resultados de eventos.	X	X	X				X	
Inferência reflexiva global: responde positivamente ou negativamente um			X			X	X	X

personagem baseado em uma avaliação lógica das ações ou reações do personagem da história.							
Inferência reflexiva global: Construção de inferências a partir de associações de seus conhecimentos e experienciais culturais contrapondo e refletindo a partir dos elementos intratextuais .	X						
Inferência reflexiva global: Análise* e explicação da resposta* ou de um personagem baseado em uma avaliação lógica das ações ou reações do personagem da história ou acontecimentos no texto* (*acréscimos da pesquisadora)						X	

A princípio, foi elaborada uma possível resposta a fim de nos orientarmos no desenvolvimento das análises das questões. Todavia, verificamos o quanto fora importante não estarmos delimitadas ao “gabarito” para conhecer o modo como os participantes responderiam às perguntas através das inferências, realizando integração conceptual a partir das informações do texto, veiculadas nas perguntas, e dos *frames*, organizados em conhecimentos prévios.

A seguir, apresentamos, no item 2.3, o Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLPinf.).

2.3 Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.)

Para a elaboração do Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.), de nível alto e de nível reflexivo global (APPLEGATE, M.; QUINN K.; APPLEGATE, A., 2002), escolhemos o texto narrativo “*Feliz Aniversário*, conto de Clarice Lispector, que está incluído na obra *Laços de família*, de 1998.

No âmbito da escolha do texto “*Feliz Aniversário*, de Clarice Lispector, percebemos o quanto a narrativa dos eventos expõe conflitos e sentimentos do ser humano nas relações familiares. Essa fora a justificativa que nos motivou a selecioná-lo, uma vez que todo aprendiz possui um contexto familiar, facilitando a recuperação e integração de

conhecimentos prévios com os apresentados na narrativa, proporcionando a construção de cenas (FILMORE, 1977) e por consequência uma leitura produtiva e criativa.

Partindo da análise do texto, o aprendiz acionaria, através de seu material linguístico, conhecimento de mundo e conhecimento contextual produzindo cenas conceptuais que o auxiliaria na construção semântica do texto. (FILMORE, 1977; GERHARDT; ALBURQUERQUE; SILVA, 2009).

Para a construção do aprendizado de compreensão leitora entendemos, neste sentido, ser fundamental “toda forma de conhecimento para a composição em nossa mente, de padronizações e das conceptualizações resultantes dos movimentos ascendentes e descendentes do fluxo informativo, ou melhor, da integração conceptual (FAUCONIER; TUNER, 2002)”. (GERHARDT; ALBURQUERQUE; SILVA, 2009, p. 78).

Diante disso, ao escolhermos o texto “*Feliz Aniversário*” e propormos atividades de compreensão leitora, objetivamos analisar os processos cognitivos dos aprendizes através de “meios para compreender quais são e como se articulam os elementos e processos presentes nas cenas conceptuais reveladas nas respostas dos alunos” (GERHARDT; ALBURQUERQUE; SILVA, 2009, p. 80), uma vez que é fundamental reconhecer que os aprendizes possuem conhecimentos prévios semelhantes iguais, “as perspectivas assumidas por eles podem ser diferentes” (GERHARDT; ALBURQUERQUE; SILVA, 2009, p. 80).

TESTE DIAGNÓSTICO DE COMPREENSÃO LEITORA COM PERGUNTAS INFERENCIAIS (TDCLPinf.)

Caro Aluno(a):

Você está sendo convidado a realizar este Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com 08 perguntas. Fique à vontade para ler o texto, quantas vezes necessário for realizar sinalizações e refletir sobre. Faça com calma!

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

1. Leitura do texto “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector;
2. Atividade de compreensão leitora, com 8 perguntas de nível inferencial;
3. Não haverá intervenção do pesquisador.

Identificação: _____ **Idade:** _____

Leia o texto e responda às perguntas abaixo.

Feliz Aniversário

Clarice Lispector

A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeites de paetês e um drapejado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados – e esta vinha com o seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, infantilizadas em babados cor-de-rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata.

Tendo Zilda – a filha com quem a aniversariante morava – disposto cadeiras unidas ao longo das paredes, como numa festa em que se vai dançar, a nora de Olaria, depois de cumprimentar com cara fechada aos de casa, aboletou-se numa das cadeiras e emudeceu, a boca em bico, mantendo sua posição de ultrajada. “Vim para não deixar de vir”, dissera ela a Zilda, e em seguida sentara-se ofendida. As duas mocinhas e o menino, amarelos e de cabelo penteado, não sabiam bem que atitude tomar e ficaram de pé ao lado da mãe, impressionados com seu vestido azul-marinho e com os paetês.

Depois veio a nora de Ipanema, com dois netos e a babá. O marido viria depois. E como Zilda – a única mulher entre os seis irmãos homens e a única que, estava decidido já havia anos, tinha espaço e tempo para alojar a aniversariante -, e como Zilda estava

na cozinha a ultimar com a empregada os croquetes e sanduíches, ficaram: a nora de Olaria empertigada com seus filhos de coração inquieto ao lado; a nora de Ipanema na fila oposta das cadeiras fingindo ocupar-se com o bebê para não encarar a concunhada de Olaria; a babá ociosa e uniformizada, com a boca aberta.

E à cabeceira da mesa grande a aniversariante que fazia hoje oitenta e nove anos. Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchera-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sugados pelo teto; em alguns estava escrito “Happy Birthday!”, em outros “Feliz aniversário!”

No centro havia disposto o enorme bolo açucarado. Para adiantar o expediente, enfeitara a mesa logo depois do almoço, encostara as cadeiras à parede, mandara os meninos brincarem no vizinho para que não desarrumassem a mesa.

E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água-de-colônia para disfarçar aquele seu cheiro de guardado – sentara-a à mesa. E desde as duas horas a aniversariante estava sentada à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa. [...]

— Oitenta e nove anos! Ecoou Manoel que era sócio de José. É um brotinho!, disse espirituoso e nervoso, e todos riram, menos sua esposa.

A velha não se manifestava.

Alguns não lhe haviam trazido presente algum. Outros trouxeram saboneteira, uma combinação de jérsei, um broche de fantasia, um vasilhinho de cactus – nada, nada que a dona da casa pudesse aproveitar para si mesma ou para seus filhos, nada que a própria aniversariante pudesse realmente aproveitar constituindo assim uma economia: a dona da casa guardava os presentes, amarga, irônica.

— Oitenta e nove anos! Repetiu Manoel aflito, olhando para a esposa.

A velha não se manifestava.

Então, como se todos tivessem tido a prova final de que não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda, continuaram a fazer a festa sozinhos, comendo os primeiros sanduíches de presunto mais como prova de animação que por apetite, brincando de que todos estavam morrendo de fome. [...]

E quando a mesa estava imunda, as mães enervadas com o barulho que os filhos faziam, enquanto as avós se recostavam complacentes nas cadeiras, então fecharam a inútil luz do corredor para acender a vela do bolo, uma vela grande com um papelzinho colado onde estava escrito “89”. Mas, ninguém elogiou a ideia de Zilda, e ela se

perguntou angustiada se eles não estariam pensando que fora por economia de velas – ninguém se lembrando de que ninguém havia contribuído com uma caixa de fósforos sequer para a comida da festa, que ela, Zilda, servia como uma escrava, os pés exaustos e o coração revoltado. Então acenderam a vela. [...]

Enquanto cantavam, a aniversariante, à luz da vela acesa, meditava como junto de uma lareira.

Escolheram o bisneto menor, que, debruçado no colo da mãe encorajadora, apagou a chama com um único sopro cheio de saliva! Por um instante bateram palmas à potência inesperada do menino, que, espantado e exultante, olhava para todos encantado. A dona da casa esperava com o dedo pronto no comutador do corredor – e acendeu a lâmpada.

– Viva mamãe!

– Viva vovó!

– Viva D. Anita, disse a vizinha que tinha aparecido. [...]

E de súbito a velha pegou a faca. E sem hesitação, como se hesitando um momento ela toda caísse para a frente, deu a primeira talhada com punho de assassina.

– Que força, segredou a nora de Ipanema, e não se sabia se estava escandalizada ou agradavelmente surpreendida. Estava um pouco horrorizada.

– Um ano atrás ela era capaz de subir essas escadas com mais fôlego do que eu, disse Zilda amarga. Dada a primeira talhada, como se a primeira pá de terra tivesse sido lançada, todos se aproximaram de prato na mão, insinuando-se em fingidas acotoveladas de animação, cada um para a sua pazinha. [...]

– Hoje é dia da mãe! Disse José.

Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou.

Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como se a presilha a sufocasse, ela era a mãe de todos e impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspisse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração. Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada, cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele seria um homem. Mas, piscando, ela olhava

os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida lhe falhava. Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devido com um homem a quem, obediente e independente, a respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos, lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Como pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos fracos, sem austeridade? [...]

O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família.

Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão. [...]

— Ultimamente ela deu para cuspir, terminou então confessando contrita para todos.

Todos olharam a aniversariante, compungidos, respeitosos, em silêncio. [...]

— Me dá um copo de vinho! disse. O silêncio se fez de súbito, cada um com o copo imobilizado na mão.

— Vovozinha, não vai lhe fazer mal? insinuou cautelosamente a neta roliça e baixinha.

— Que vovozinha que nada! explodiu amarga a aniversariante. Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! Me dá um copo de vinho, Dorothy!, ordenou. [...]

E por assim dizer, de novo a festa estava terminada. [...]

A aniversariante recebeu um beijo cauteloso de cada um como se sua pele tão infamiliar fosse uma armadilha. E, impassível, piscando, recebeu aquelas palavras propositadamente atropeladas que lhe diziam tentando dar um final arranco de efusão ao que não era mais senão passado: a noite já viera quase totalmente. A luz da sala parecia então mais amarela e mais rica, as pessoas envelhecidas. As crianças já estavam histéricas. [...]

— Até o ano que vem! Disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein? , repetiu com receio de não ser compreendido. [...]

— No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso! Esclareceu melhor o filho Manoel, aperfeiçoando o espírito do sócio. Até o ano que vem, mamãe! e diante do bolo aceso! [...]

— Até o ano que vem! repetiu José a indireta feliz, acenando a mão com vigor efusivo, os cabelos ralos e brancos esvoaçavam. Ele estava era gordo, pensaram,

precisava tomar cuidado com o coração. Até o ano que vem! gritou José eloquente e grande, sua altura parecia desmoraável. Mas as pessoas já afastadas não sabiam se deviam rir alto para ele ouvir ou se bastaria sorrir mesmo no escuro. Além de alguns pensarem que felizmente havia mais que uma brincadeira na indireta e que só no próximo ano seriam obrigados a se encontrar diante do bolo aceso; enquanto que outros, já mais no escuro da rua, pensavam se a velha resistiria mais um ano ao nervoso e à impaciência de Zilda, mas eles sinceramente nada podiam fazer a respeito: “Pelo menos noventa anos”, pensou melancólica a nora de Ipanema. “Para completar uma data bonita”, pensou sonhadora.

Enquanto isso, lá em cima, sobre escadas e contingências, estava a aniversariante sentada à cabeceira da mesa, erecta, definitiva, maior do que ela mesma. Será que hoje não vai ter jantar, meditava ela. A morte era o seu mistério.

LISPECTOR, Clarice. **Feliz Aniversário**. In: Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Disponível em: <http://www.releituras.com/clispector_aniversario.asp>. Acesso em: 16 maio 2018.

QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA

Questão 01

A nora de Olaria disse para Zilda: **“Vim para não deixar de vir”**. Considerando os fatos ocorridos, responda: O que motivou a nora de Olaria a dizer isso?

✓ Inferência reflexiva global - Construção de inferências a partir de associações de seus conhecimentos e experiências culturais contrapondo e refletindo a partir dos elementos intratextuais .

“*Response items*”: itens que incitam a expressão e a defesa das ideias relativas às ações de personagens ou resultados de eventos.

✓ Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira sobre o fato de a personagem estar contrariada por ter ido à festa da sogra, por ser parente não poderia deixar de ir. “Cumprimentou de cara... em seguida sentara-se ofendida”

Questão 03 —————◇

O fato de D. Anita não dizer nada aos filhos durante quase toda a festa foi interpretado como sendo “velha surda incapaz”. O que motivava essa atitude da personagem? **(Justifique sua resposta com um fato do texto.)**. Esse trecho deverá ser retirado.

- ✓ Inferência reflexiva global - **responde positivamente ou negativamente um personagem baseado em uma avaliação lógica das ações ou reações do personagem da história.**
- ✓ Integração de informações intratextuais.
- ✓ “*Response items*”: itens que incitam a expressão e a defesa das ideias relativas às ações de personagens ou resultados de eventos.
- ✓ Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira que a falta de assunto se dava pela falta de proximidade para com os filhos e noras e o fato dela também não gostar deles . Um trecho que confirma é “- Que vovozinha que nada! explodiu amarga a aniversariante. Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! Me dá um copo de vinho, Dorothy!, ordenou.

Questão 04 —————◇ **Esta questão não foi analisada, uma vez que a resposta independe aos fatos do textos, desta forma foge ao escopo da pesquisa.**

Com base no texto “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector, qual a sua opinião sobre a maneira como os idosos são tratados? Justifique com fatos de seu conhecimento.

- ✓ Inferência reflexiva global- **responde positivamente ou negativamente um personagem baseado em uma avaliação lógica das ações ou reações do personagem da história.**
- ✓ Integração de informações intratextuais e extratextuais
- ✓ “*Response items*”: itens que incitam a expressão e a defesa das ideias relativas às ações ou reações de personagens ou resultados de eventos.
- ✓ Gabarito: Pessoal

Questão 05 

Através dos acontecimentos, percebe-se que D. Anita revela um sentimento diferente em relação ao neto Rodrigo. Que sentimento seria esse? Que motivo você daria para ela ter esse sentimento? Justifique com fatos do texto.

- ✓ Alto nível inferencial – **fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação.**
- ✓ Integração de informações intratextuais
- ✓ Possível Gabarito: Espera-se levar o aluno a observar a relação entre os personagens e estabelecer uma comparação entre o neto Rodrigo e os demais personagens. Que D. Anita possuía um sentimento de amor verdadeiro, pois sabia que seu neto seria um grande homem, diferente dos outros, pois era sincero e amava de verdade.

Após análise da pesquisadora, no momento da tabulação dos dados, ficou constatado que a Questão 05, conforme níveis inferenciais na categoria de Applegate, M. D; Quinn, K. B.; Applegate, A. J. (2002), enquadra-se no nível II Baixo Inferencial, indicado no quadro abaixo, ressaltando que os aprendizes acionaram *frames* internos e externos da estrutura da narrativa, como será apresentado na seção 4.1:

II: Baixo Nível	O leitor responde não da forma íntegra que está no texto, mas pode ser tão próximas do literal que são óbvias. Essas inferências exigem de forma mínima que os leitores usem suas experiências ou tirem conclusões. Como por exemplo: (a) Paráfrases: requerem que o leitor reconheça informações em palavras das utilizadas no texto original. Apenas uma tradução do texto impresso; (b) estabelecimento de relações lógicas: requerem que o leitor identifique relações que existem entre ideias no texto; (c) detecção de informações de fundo: aquelas que lidam com detalhes, são, em grande parte, irrelevante para a mensagem central do texto; (d) especulação: requerem que o leitor se baseie apenas no conhecimento de base ou especule sobre as ações dos personagens sem o utilizar as informações do texto que pode transformar as especulações em uma previsão lógica.
-----------------	--

Este dado foi relevante em termos da necessidade de se considerarem agenciamentos a respeito de como romper as dificuldades para a construção de um material didático com novos parâmetros no que tange a compreensão leitora, de maneira a proporcionar várias formas de conceptualizações de um mesmo texto.

Questão 06 —————◇

Releia o trecho: “— Até o ano que vem! Disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein ?, repetiu com receio de não ser compreendido. [...]”

O que você poderia dizer sobre a relação de afetividade dos parentes para com D. Anita? Justifique com fatos de seu conhecimento prévio.

- ✓ Inferência reflexiva global- **responde positivamente ou negativamente** baseado em uma avaliação lógica das ações ou reações do personagem da história.
- ✓ Integração de informações intratextuais e conhecimento prévio.

Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira que a festa foi para camuflar o desprezo e abandono votado à anciã, que só era visitada de ano em ano pelos familiares. Uma vez que, quando gostamos de alguém tentamos encontrar mais vezes.

Questão 07 —————◇

O texto intitula-se “**Feliz Aniversário**”. Este texto corresponde à situação de um feliz aniversário? Justifique. Você daria outro título?

- ✓ Inferência reflexiva global- **responde positivamente ou negativamente** baseado **(RETIRAR: em uma avaliação lógica das ações do personagem da história.) (ACRESCENTAR:nos acontecimentos do texto (acrécimo da pesquisadora).**

- ✓ Integração de informações intratextuais e extratextuais.

- ✓ Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira que se realmente fosse um “feliz aniversário” a história não teria mais ares de um velório ou de algo triste; ruim; checando assim a possibilidade de mudança de perspectiva de leitura a partir das questões propostas.

Questão 08 —————◇

Você daria um outro desfecho a essa história? Comente a razão de sua proposta.

- ✓ Inferência reflexiva global- **(responde positivamente ou negativamente** baseado em **(uma avaliação lógica das ações ou reações do personagem da história. – retirar)** **(Análise ou explicação da própria resposta (Construção da pesquisadora)**

- ✓ Integração de informações intratextuais e extratextuais

Possível Gabarito: Checar a possibilidade de mudança de perspectiva de leitura a partir das questões propostas.

No item a seguir apresentamos metodologia de pesquisa: coleta e procedimentos de organização de dados.

2.4 Metodologia da pesquisa: Aplicação, coleta e procedimentos de organização dos dados do Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.)

A atividade de mediação didática com base no Teste-Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.) foi apresentada aos 74 alunos pertencentes a duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. As turmas, ao todo, possuíam 79 alunos, entretanto 05 alunos deixaram de frequentar no período de aplicação das atividades. Os testes foram numerados de 1 a 79.

No segundo momento, aplicamos o Teste-Diagnóstico, de forma coletiva, em sessão única, numa sala de aula. Os participantes foram orientados a responder o instrumento de acordo com as instruções da pesquisadora que as leu em voz alta. O tempo de aplicação foi, em média, 1h30min. O teste foi realizado sem a mediação da professora-pesquisadora. O instrumento só foi respondido pelos participantes que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa, autorizado pelos responsáveis, e o Termo de Assentimento, assinados pelos próprios, conforme deliberação do Comitê da Ética-UFRRJ.

Para organização dos dados, os testes foram numerados, de forma a ser considerada a seguinte identificação: 1 ao 79, sendo aprendiz-participante 1, aprendiz-participante 2, e assim sucessivamente. Para controle dos dados, os testes aplicados no primeiro momento e na seção da Mediação Pedagógica possuem a mesma numeração, correspondendo, portanto, ao mesmo aprendiz. Este controle foi feito pela professora-pesquisadora.

3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para esta pesquisa, pensou-se primeiramente em refletir sobre a ética, que começa com minhas atitudes, enquanto pesquisadora e enquanto professora que se relaciona com os saberes dos aprendizes e com uma visão de ensino de língua não excludente nas relações de aprendizado. Nesta perspectiva, qualquer elaboração teórica e metodológica em relação a compreensão leitora passa a ter “implicações de ordem ideológica e política, e portanto, a fortiori, éticas” (RAJAGOPLAN, 2003, p. 17).

Cabe refletir, acima de tudo, qual escola que queremos, reconhecendo que ela é parte significativa na vida social dos aprendizes, com vista a construir conhecimentos significativos de acordo com o “modo como as pessoas vivem em sua vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos.” (MOITA LOPES, 2006, p. 87).

Partindo dessa reflexão, compreendemos que os aprendizes são pessoas potentes, sendo inaceitável vê-los dentro de paradigmas de competentes ou incompetentes para certas habilidades impostas pela escola. Neste sentido, assumimos uma posição ética frente a essas complexidades e nos fortalecemos no constructo teórico da cognição como campos teóricos basilares para a construção de uma pesquisa desafiadora e que se comprometa não com os resultados, mas essencialmente com os processos de ensinar e de aprender como processos construídos por ambas as partes: professor-mediador e aprendiz-leitor.

Diante disso, um comprometimento ético em considerar a vida política e social ao qual estamos inseridos, tendo consciência do tamanho da responsabilidade que isso acarreta, como elucida Rajagopalan:

Trata-se da responsabilidade do pesquisador para com a sociedade que lhe proporciona as condições necessárias de levar adiante suas pesquisas. Trata-se da responsabilidade social do cientista (do linguísta, no caso) num sentido muito mais profundo do que uma simples questão de “dívida moral” em relação aos informantes que tanto nos auxiliam nas pesquisas de campo. (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 45)

Com um compromisso ético, a análise dos dados serão objeto de reflexão cuidadosa a respeito dos percursos vivenciados pelos aprendizes como leitores na prática pedagógica de compreensão leitora.

Como uma forma responsável de realizar esta pesquisa, destacamos a seguinte citação de Rajagoplan (2003, p.21) que trata da postura que tem o pesquisador (o linguísta) em relação aos próprios processos de investigação científica:

em primeiro lugar (...) a questão ética é invocada nessas discussões a partir da premissa, nem sempre explicitada, de que o linguista tem o dever de ajudar os leigos, especialmente aqueles que serviram de informantes, como se fosse a quitação de uma dívida já contraída.

Em segundo lugar, presume-se que o que torna o linguista apto para ajudar aos outros é o conhecimento especializado que ele possui, ou seja, o linguista se auto-ortoga um dever – junto com dever, um enorme privilégio – na medida em que se considera detentor de um saber que lhe dá acesso às verdades sobre a linguagem, verdades essas que, quando postas a serviço de todos, podem trazer benefícios e justiça para todos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 21)

Com base na citação de Rajagolaplan (2003) compreendemos que seja fundamental assumir uma postura ética na construção desta pesquisa, visando o processo de ensino-aprendizado em que o aprendiz não seja considerado um ser leigo, mas que carrega diversos conhecimentos adquiridos ao longo das suas práticas sociais. Buscamos alcançar **um olhar pedagógico** em relação ao sujeito que é um ser humano, antes de ser um aluno, situado na escola e fora dela. Por isso nosso olhar está nos estudos em cognição que tratam dos fenômenos que envolvem pessoas, mundo e interação através da linguagem – sendo a leitura uma delas.

Diante do posicionamento ético assumido nesta pesquisa e como forma de enfrentamento aos ataques que a educação pública vem sofrendo, defendemos que é possível desenvolver práticas didáticas de compreensão leitora focadas na perspectiva da formação crítica dos sujeitos aprendizes cidadãos, mesmo que para tal tenhamos que superar grandes desafios. Para tal, entendemos ser necessário desconstruir padrões engessados e, de forma consciente, partir para o combate, ciente da grandiosidade deste desafio, como Rajagopalan (2002, p. 110) aponta:

o professor que se atreve a criar um espaço dentro da sala de aula para que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora de sala de aula e procurar relacionar o que se aprende nos livros à realidade que eles vivem no seu dia a dia é visto com desconfiança e tachado de agente provocador ou alguém que confunde a nobre tarefa de educar com a prática nefasta de “fazer cabeças”, de doutrinar. (RAJAGOPALAN, 2002. p. 110)

Dessa forma, com consciência das inúmeras desconfianças e descrenças, como as exemplificadas por Rajagopalan (2002), não temos receio em partir para o combate, a fim de construir processos e espaços de reflexão das práticas didáticas de compreensão leitora, com foco no plano inferencial de alto nível e reflexivo global, conforme classificado por Applegate, M.; Quinn K. e Applegate, A. (2002), não como um modelo ideal ou mais eficaz, mas como práticas didáticas que foquem as respostas dos aprendizes, entendendo que foram geradas por conexões estabelecidas por eles a partir de suas experiências próprias com a leitura do texto.

Ao assumirmos tal postura, entendemos a prática de compreensão leitora com perguntas inferenciais como um processo originado da integração conceptual entre o *input* I de informação, ou seja, o conhecimento prévio do aprendiz leitor e o *input* II visual, ou seja, o texto. Nessa perspectiva, cada aprendiz terá a oportunidade de gerar uma inferência individual, com caráter imprevisto e particular, pois será resultante da integração desses dois *inputs* (VARGAS, 2015).

Neste sentido, num ato de leitura, o sujeito aprendiz integra as informações intratextuais com as informações extratextuais, ou seja, seus saberes adquiridos e acumulados ao longo da vida (conhecimentos prévios), através de inúmeros processos cognitivos. Cabe então destacar que “a informação recebida não vem por meio de frases, mas de agrupamentos de saberes que podemos chamar de *frames*” (VARGAS, 2015, p. 322) . Diante disso, o aprendiz integra seus saberes para compreender o discurso e para tal associa um *frame* a um determinado contexto que, segundo Duque & Costa (2012) podem ocorrer:

o material lexical e gramatical observável no texto aciona os *frames* relevantes na mente do intérprete em virtude do fato de essas estruturas gramaticais existirem como índices desses *frames*; e (b) o compreender atribui coerência a um texto ao indexar um *frame* interpretativo particular. (DUQUE; COSTA, 2012, p. 164 *apud* VARGAS, 2015, p. 322)

Com base no processo explicado por DUQUE & COSTA (2012) quanto a relação do texto e os *frames* acionados, entendemos que esta relação se integra por meio de um processo interativo, ou seja, por meio de uma noção de mesclagem formando a integração conceptual (VARGAS, 2015), pois essa noção de mescla refere-se a “um processo cognitivo que, por excelência, permite a construção interativa do significado por meio de elementos já existentes (VARGAS, op. cit., p. 322).

Defende-se assim que, em um processo de compreensão leitora inferencial no nível alto e reflexivo global, “ocorrem os processos de integração conceptual entre diferentes elementos, essencialmente *frames*, no decorrer da interação, permitindo a formação de novos significados” (VARGAS, 2015.p. 322).

Nos itens seguintes, abordaremos, de maneira crítica, questões de interesse para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: 3.1 Leitura integrativa como parte constitutiva dos saberes e do conhecimento; 3.2 A inferência como processo de construção do significado.

3.1 Leitura integrativa como parte constitutiva dos saberes e do conhecimento

A leitura é um eixo essencial no processo de ensino-aprendizado e para além disso é fundamental para a inserção do sujeito aprendiz nos aspectos políticos, culturais, sociais, entre outros. Segundo Sternberg (2008), o processo de leitura é complexo, uma vez que envolve etapas de percepção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico, sendo assim é considerado uma atividade cognitiva por excelência.

Nas práticas pedagógicas, destacamos que, na leitura integrativa, “ocorrem sucessivos processos de integração conceptual entre a informação visual e o conhecimento prévio do leitor, o que permite a formação de novos significados (VARGAS, 2018, p. 53). Assim, a leitura de um texto implica a associação de diferentes domínios cognitivos, que depende da integração dos saberes acumulados com as informações oriundas do texto, através “dos processos cognitivos que constituem os saberes processuais” (VARGAS, 2018. p. 52) em termos de conhecimentos prévios nas experiências vividas.

Quando lemos algo estabelecemos algum propósito para a leitura. E esses propósitos são um dos responsáveis em gerar compreensões diferentes como ressalta Spinillo (2013) em:

Enquanto o conhecimento de mundo insere o leitor em um grupo social, os propósitos e as expectativas específicas da leitura ressaltam o caráter circunstancial da compreensão. Na realidade o ato de ler atende a propósitos diversos que estão associados a diferentes suportes (livros, jornais, revistas) e gêneros de textos (contos, poesias, notícia jornalística, manual de instrução, receita culinária). Dependendo dos objetivos o ato de ler se assume configurações variadas. O leitor pode fazer uma leitura global (...). A leitura pode ser, também, seletiva e pontuada. (SPINILLO, *op. cit.* p. 173).

Das considerações acima, ressaltamos que a leitura de um texto pode levar a diversos modos de compreensão leitora, uma vez que o conhecimento prévio, intenções do leitor e informações intratextuais possibilitarão múltiplos sentidos.

Com base na visão integrativa da aprendizagem (VARGAS, 2015), em que o aprendizado é uma construção semiótica (GERHARDT, 2013), ou seja, uma construção de significados que ocorre por meio de integrações conceituais de maneira situada, é que defendemos nesta pesquisa a leitura como um processo de integrações conceituais e para que esse processo seja de qualidade faz-se necessário ocorrer a partir da seleção e integração do *input* I (movimento ascendente de informações/ informações intratextuais), com o *input* II (movimento descendente de informações/conhecimentos prévios) e partindo dessa integração, no espaço mescla, surgem as novas informações, novos conhecimentos, novos saberes dos aprendizes (FAUCONIER; TURNER, 2002; GERHARDT, 2006; 2010; VARGAS, 2013).

Nessa perspectiva, a valorização do conhecimento prévio, por parte da escola, é imprescindível podendo este ser definido como toda e qualquer informação que o sujeito-leitor possui armazenada em sua memória, que foi adquirida ao longo de sua existência, e que, no estado de consciência, é ativada no instante em que se inicia a leitura (VARGAS, 2013). A partir de então, os conhecimentos pertencentes ao indivíduo unem-se e organizam-se formando esquemas cognitivos, que no ato da leitura são acionados. Desta forma, integramos aos textos conceptualmente e assim integramos conceptualmente saberes novos a saberes velhos, que são nossos conhecimentos prévios (GERHARDT, 2006, 2010; VARGAS, 2013). Neste instante, para que se obtenha uma representação mental no estado de consciência, paulatimanemte, as possíveis variáveis de significado na linguagem são construídas de maneira a se relacionarem às informações já instauradas aos esquemas cognitivos dos mais diferenciados (VARGAS, 2013).

No momento em que desenvolvemos atividades de compreensão leitora, é necessário termos consciência de que “para formarmos conceitos, precisamos reconhecer os espaços mentais, contextuais, culturais e epistêmicos que ancoram toda forma de conceptualização, esteja ela atrelada ao cotidiano, seja ela tida como científica” (GERHARDT, 2010, p. 256). Por consequência, as informações que já tinham sido construídas pelo sujeito aprendiz se constituem como velhas, possibilitando a integração no contato com novas informações e

formando diversas novas integrações para que se possa compreender o texto (VARGAS, 2013). Somando a isso, é importante frisar que

qualquer que seja o modelo processual proposto, ele deverá reconhecer a relação de mão dupla entre a pessoa que cogniza e o universo à sua volta, num fluxo contínuo de informação em ambos os sentidos, e não supor que o ser humano apenas recebe passivamente as informações, sem atuar sobre a construção do significado. (GERHARDT, 2010, p. 256)

Diante dessas considerações, em situações de leitura, nos deparamos com o novo e assim integramos as informações recebidas aos saberes que temos acumulados, através de processos cognitivos que constituem nossos saberes processuais, sendo isto um saber processual denominado “*Integração Conceptual*”, que possibilita a construção interativa de significados (FAUCONIER ;TURNER, 2002).

Neste sentido, cabe à escola orientar o sujeito-leitor-aprendiz para que este compreenda que o processo de leitura ocorrerá a partir do momento que ele integrar aquilo que faz parte da sua realidade, ou seja, seus conhecimentos prévios às informações do texto, gerando, dessa integração, uma nova leitura única e individual, através dos *frames* que foram acionados. Sob essa ótica, o aluno torna-se um sujeito-aprendiz, uma vez que esse processo não é inato e nem da mesma maneira para todos e todas, e, enquanto ser humano, constitui-se e se posiciona através das práticas discursivas, específicas nas interações sociais (SINHA, 1999).

O processo inferencial, que é o foco desta pesquisa, apresenta-se, como uma parte do processo de ensino da compreensão leitora e, por este ângulo, refletimos sobre uma escola de qualidade e desafiadora, que utilize estratégias de estudo na potencialização da aprendizagem, priorizando as potencialidades dos alunos-aprendizes.

No item a seguir apresentamos a inferência como processo de construção de significado.

3. 2 A inferência como processo de construção do significado

O termo *inferência* é definido de várias formas, de acordo com a abordagem teórica com que se defende, portanto, para esta pesquisa entendemos que inferir é um processo de

alto nível em que constrói o significado pela não explicitude das informações veiculadas no texto (MARCUSHI, 2008; OAKAILL; YUILL, 1996; SPINILLO; MAHON, 2007; YUILL; OAKAILL, 1991), e que as inferências devem “possibilitar atribuir ao texto um sentido, sendo fundamentais para o desenvolvimento de uma leitura realmente integrativa, na qual o leitor e texto contribuem em igualdade de condições para a construção de significados” (VARGAS, 2015, p. 316). Na visão cognitivista, é possível “inferir, por exemplo, o todo a partir de uma ou de algumas partes; um conjunto a partir de um ou mais subconjuntos; enfim, conhecimentos que fazem parte de um mesmo *frame* ou *script*, a partir de um ou vários elementos explícitos” (KOCH, 1997/2011, p. 41).

Essa concepção pressupõe não apenas o acionamento dos domínios cognitivos realizados pelo leitor, mas também, manifesta a participação ativa do aprendiz como pessoa que “cogniza no processo, em vez de supor que ela apenas recebe passivamente as informações” (GERHARDT, 2019, p. 104). Em resumo, o processo de leitura ocorre de maneira integrativa em que a inferência é considerada um processo básico de significação, um processo constitutivo da cognição humana. Diante disso, temos uma visão integrativa de inferências ao entendermos que tanto o aprendiz-leitor quanto o texto fazem parte de um processo constante de significados.

Com base nos estudos de Vargas (2012) , a inferenciação é o resultado de processos cognitivos que se organizam para construir significados através da interação entre sujeito-leitor e texto. E atribuímos a essa definição o processo cognitivo de integração conceptual, que é fundamental para a geração de significados no ato da leitura. Nessa perspectiva, o processo inferencial é um processo de geração de conceitos que ocorre a partir da integração conceptual da associação de dois *inputs*: conhecimento prévio do sujeito-leitor e a informação intratextual e dessa relação surge um terceiro elemento, um novo conhecimento.

Neste sentido, Vargas define a inferenciação na compreensão leitora por meio de uma visão integrativa e processual caracterizado como

um processo cognitivo de formação de conceitos por meio da integração conceptual entre elementos selecionados de duas fontes de informação: o conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada pelo texto. A inferenciação assim vista passa a ser, então, um processo cognitivo básico de construção de significados, desenvolvido por um leitor maduro e ativo no processo. (VARGAS, 2012, p. 196)

Nessa vertente, concluímos que um dos primeiros passos que a escola necessita refletir e modificar, quanto ao ensino da compreensão leitora com foco na inferenciação, é que as inferências são individuais e imprevisíveis, e isso, por si só, já tornam contraditório os esquemas de ensino que planificam apenas uma única resposta a ser dada como correta por diferentes indivíduos quando se trata do estabelecimento de inferências em atividades pedagógicas.

A compreensão de texto envolve dimensões de naturezas diversas: a dimensão linguística, abrangendo o texto impresso como uma materialidade linguística; a dimensão cognitiva, relativa à memória e ao monitoramento de saberes já estabelecidos e os que são operados, aprendidos ou identificados, através das informações no texto.

Portanto, “a compreensão é um processo de negociação de sentidos que está sustentada no leitor, na situação pragmática e no texto, sendo a coerência textual marcada pela interpretação do interlocutor” (FERREIRA; DIAS, 2004, p.440). Diante disso, cada sujeito aciona seus próprios conhecimentos no processo interativo de construção de significados, dando um caráter especial ao conhecimento prévio que é fundamental no processo de geração de inferências no decorrer da interação no ato da leitura do texto.

Ao estabelecer significados pela inferência, o leitor manifesta pela linguagem o que cogniza no processo de integrar “diferentes preposições do texto como também preenche as ‘lacunas’ deixadas no texto, lançando mão de seu conhecimento de mundo” (SPINILLO, 2008, p.30). Este entendimento é uma das questões que envolve esta pesquisa, considerando que o acesso e escolha das informações do texto e dos conhecimentos prévios do leitor são manipulados de diferentes modos de integração para que, ao inferir, se origine o significado de uma questão proposta na pergunta de compreensão do texto tornando o ato de leitura como uma prática interativa entre o leitor.

Deste modo, estudos de leitura como ação cognitiva têm sido realizados por pesquisadores como Applegate, M. D; Quinn, K. B. e Applegate, A. J. (2002) e Vargas (2012), ressaltando o ponto de vista de que o aprendiz interage com o texto como um processo dinâmico no que se refere à integração das informações e dos saberes culturais num tempo e num estado de ser pessoa.

Nesta abordagem teórica, “as práticas discursivas, os objetivos da ação, os valores e os sistemas relacionados aos conteúdos ministrados” (GERHARDT, 2014, p.120) devem ser

considerados para oferecer ao aprendiz crescimento em relação a língua, sendo mesmo parte do processo de ensino-aprendizado em busca do conhecimento.

Consideraremos a contribuição de Applegate, M. D; Quinn, K. B. e Applegate, A. J. (2002), que abordam quatro níveis inferenciais de leitura, envolvidas no processo de ler e compreender o texto, a saber:

Quadro 7: Níveis inferenciais na categoria de Applegate, M. D; Quinn, K. B. e Applegate, A. J. (2002)

NÍVEL	INFERÊNCIAS
I: Nível Literal	O leitor responde com respostas declaradas explicitamente (literalmente) no texto. Neste nível, o aluno apenas precisa lembrar o que leu.
II: Baixo Nível	O leitor responde não da forma íntegra que está no texto, mas pode ser tão próximas do literal que são óbvias. Essas inferências exigem de forma mínima que os leitores usem suas experiências ou tirem conclusões. Como por exemplo: (a) párrafos: requerem que o leitor reconheça informações em palavras das utilizadas no texto original. Apenas uma tradução do texto impresso; (b) estabelecimento de relações lógicas: requerem que o leitor identifique relações que existem entre ideias no texto; (c) detecção de informações de fundo: aquelas que lidam com detalhes, são, em grande parte, irrelevante para a mensagem central do texto; (d) especulação: requerem que o leitor se baseie apenas no conhecimento de base ou especule sobre as ações dos personagens sem o utilizar as informações do texto que pode transformar as especulações em uma previsão lógica.
III: Alto Nível Inferencial	O leitor faz inferências vinculando conhecimentos prévios com as ideias do texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta. Neste nível, o aluno: (a) concebe uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto; e/ou (b) descreve uma motivação plausível que explica as ações dos personagens; e/ou (c) fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação; e/ou (d) prevê um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; e/ou (e) descreve um personagem ou uma ação baseada em acontecimentos de uma história.
IV: Inferencial Reflexiva Global	O leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com o resultado dos eventos. Em tal nível, as respostas são geralmente voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser respondido, exigindo que o leitor discuta e reaja ao significado subjacente das situações como um todo. Neste nível, o aluno: (a) descreve a lição que um personagem pode ter apreendido com a experiência; e/ou (b) julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defende o julgamento; e/ou (c) elabora e defende soluções alternativas para

	um problema complexo descrito em uma história; e/ou (d) responde concordando ou discordando de um personagem, baseado em uma avaliação lógica das ações ou traços do personagem da história.
--	--

O ensino-aprendizado, nos espaços escolares, prioriza a leitura literal (VARGAS, 2011, 2013, 2015; GERHARDT, 2010), desta forma, este é o desafio que precisa ser encarado, a fim de construir um caminho entre os fatores empíricos e teóricos e a educação escolar, de maneira a romper estruturas estereotipadas e formar leitores proficientes, considerando-os sujeitos ativos “que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo” (COLOMBER; CAMPS, 2002, p.31).

É fundamental e urgente repensar o trabalho didático relativo a inferências, como processo cognitivo de integração conceptual, na compreensão leitora das aulas em língua portuguesa, especialmente no que se refere à construção de significados na linguagem.

No item a seguir, apresentamos visões de leitura: um ponto de partida.

3.3 O papel da compreensão leitora nas práticas pedagógicas escolares

Na cognição humana, conhecimentos surgem a partir da integração dos conhecimentos do leitor com as informações do texto.

Nas práticas da leitura, “ocorrem sucessivos processos de integração conceptual entre a informação visual e o conhecimento prévio do leitor, o que permite a formação de novos significados” (VARGAS, 2018, p. 53). Assim, a leitura de um mesmo texto implica a associação de diferentes domínios cognitivos, que depende da integração dos saberes acumulados com as informações oriundas do texto, através “dos processos cognitivos que constituem os saberes processuais” (VARGAS, *op. cit.*, p. 52).

Sendo uma forma de engajamento crítico e ético, ressalta-se que formar leitores requer uma mudança na concepção de aprendizado (SINHA, 1999) em que práticas pedagógicas são entendidas como situações discursivas em que estão envolvidas pessoas (alunos e professores) e objeto de ensino.

Considerada como uma prática discursiva, a compreensão leitora processa-se por intermédio de sistemas complexos, em diferentes níveis sejam os ligados aos fatores linguísticos, sejam os referidos aos processos cognitivos, interrelacionados às experiências vividas, memória, conhecimentos prévios nas práticas sociocomunicativas, variando de “acordo com o olhar de quem lê, ensina a ler ou tem a leitura como objeto de estudo” (MARTINS, 2013, p. 51).

Nas práticas escolares, o processo de compreensão leitora pelo, estabelecimento de inferências, tem ocorrido baseando-se em duas premissas: ênfase ao desenvolvimento automático a partir do domínio do código e priorização de cópias literais de trechos (SPINILLO, 2008). Desta forma, este é o desafio que precisa ser encarado, a fim de construir uma ponte, um caminho entre estudos teóricos e a prática de compreensão leitora de maneira a romper com modelos estereotipados em termos de formar leitores proficientes e ativos “que utilizam conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo” (COLOMBER; CAMPS, 2002, p.31).

Nessa perspectiva, comportamento cognitivo de nível inferencial necessita ser aprendido tanto pelo sujeito-aprendiz quanto pelo professor-mediador; transformando a sala de aula em um espaço de comprometimento conjunto de aprendizado, sendo esse “aprendizado concretizado através de práticas sociais que emergiram na cultura para facilitar o aprender. O aprendizado situado é quase impossível de compreender fora dessas práticas sociais situadas” (SAWYER; GREENO, 2009, p. 353 *apud* GERHARDT, 2014).

É fundamental e urgente repensar o processo de compreensão leitora com vista nas inferências, uma vez que construir “inferências é um processo mental de alto nível, responsável pela formação de sentidos e pela construção de uma representação mental coerente do texto” (SPINILLO, 2008, p. 31.), e este fator deve ser relevante no ensino de língua portuguesa.

No item a seguir, apresentamos a pesquisa e sua constituição como objeto empírico de investigação científica.

3.4 Visões de leitura: um ponto de partida

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p. 259)

Como destaca Paulo Freire (2001) o ato de ler é uma experiência desafiadora no sentido criar processos de aprendizado envolvendo os sujeitos numa relação crítica da realidade.

Assim, no cotidiano do espaço escolar, o professor encorajasse nessa relação de aprendizado em que potências cognitivas não são esquecidas, com o objetivo de fazer a diferença e junto, com os aprendizes, construírem novas práticas pedagógicas em que conhecimentos prévios, acionados através dos *frames*, desvelam as sutilezas do texto, os subentendidos. Por isso, nesta pesquisa, o processo de investigação se deu a partir dos seguintes questionamentos como: (i) de que maneira é possível conduzir a potencialização dos aprendizes na compreensão leitora? (ii) como realizar tal missão/desafio dentro de um espaço escolar engessado pr regras e pensamentos que, muitas das vezes, não atendem ao público alvo?

Diante disso, cabe ressaltar os apontamentos de Silva & Martins (2010), que ponderam sobre algumas barreiras pedagógicas, que impedem ou dificultam a formação de leitores proficiente na escola, ao verificarem que:

A sensação diante da inexorabilidade do tempo pedagógico faz imperar a rotina e a fragmentação das atividades, em razão de uma urgência em se cumprir conteúdos escolares, que, certamente, são bastante relevantes. [...] Diante das imposições, surgem, com frequência, leitores partidos, pouco proficientes em relação às leituras consumidas no cenário das escolas brasileiras contemporâneas. Partidos porque, em meio a uma grande quantidade de fragmentos de textos, pouco reelaboram daquilo que leem. Pouco proficientes porque, na urgência do tempo pedagógico, quase nada sobra para exercerem a prática intensiva da leitura, como aquelas práticas antigas lembradas em alguns estudos de Chartier (1996, 2004), por meio dos quais poderiam ler, reler, debruçar-se sobre os mesmos textos, duvidar, escolher sentidos possíveis, resgatando neste gesto a etimologia da palavra leitura. (SILVA e MARTINS, 2010 p. 27 -28)

Neste sentido é fundamental traçar ações pedagógicas de compreensão leitora que potencializem os aprendizes como leitores, proporcionando descobrirem que os textos se entrelaçam para construir outros textos, como também, aos seus conhecimentos prévios, mas que isso só se tornará possível no constante exercício da leitura.

Segundo Martins, *apud* SILVA, 2009, ler não é somente uma forma de perceber o significado, mas é também, uma forma de escrita como se vê na seguinte passagem:

ler, no sentido de saber ler, de se compreender o que se lê para além do que está escrito, perceber a significação do que as palavras simplesmente veiculam, tem suas sutilezas específicas, porque a leitura assim encarada já é uma escrita, escreve-se a si mesma durante o processo, projeta-se sobre o futuro texto que ainda está por ser escrito. A leitura é uma forma de escrita, assim como a escrita é uma forma de leitura. (MARTINS, *apud* SILVA, 2009, p. 05)

Diferentemente de Martins a pesquisa foca como o aprendizado de compreensão leitora, com perguntas inferenciais, se realiza através da integração conceptual empreendida pelos aprendizes na interrelação texto-leitor e isso significa que o significado do texto não está exclusivamente no texto ou na mente do aprendiz leitor, mas “é constituído na interação texto-sujeitos” (KOCK; ELIAS, 2012, p. 11), sendo a leitura uma atividade interativa de construção de sentidos que não serão homogêneos.

3.4.1 Concepção estruturalista da leitura

A concepção estruturalista toma a leitura como um processo de decodificação sinalizando a relação linear entre o texto como objeto material e suficiente quanto a geração dos sentidos.

Esta concepção, baseia-se na perspectiva do texto (modelo ascendente – *bottom up*), tomando-o como o elemento mais importante, o detentor dos sentidos pronto para ser decodificado pelo aprendiz-leitor. Neste sentido, “ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito” (CORACINI, 2001, p. 143) e o sujeito-leitor é concebido como um indivíduo unívoco, constituído de mente, razão, com capacidade de controlar o dizer tanto de si, como dos outros, por meio da tomada de consciência de si e dos fenômenos que o cercam (CORACINI, 2000).

A concepção estruturalista da leitura, na relação do leitor com o texto, entende que é de sua responsabilidade a construção de sentidos desvinculando, portanto, a negociação e a ativação dos conhecimentos prévios do leitor (MENEGASSI & ANGELO, 2010).

Esta concepção de leitura não atende às perspectivas desta pesquisa, uma vez que entendemos que, se tomarmos como base o texto “Feliz Aniversário”, cada leitor irá integrá-lo aos seus conhecimentos prévios e acionará diferentes *frames*. Diante disso a ideia de unicidade e totalidade de significado no texto não é pertinente, em concordância com Menegassi & Angelo (2010) em que apontam que o autor, ao elaborar o texto, toma somente as ideias e informações que considera fundamentais para que o sujeito-leitor compreenda o texto, desse modo

isso exige que o leitor, levando em conta seus conhecimentos, infira de maneira contínua. Como são diferentes as experiências de vida e os conhecimentos de mundo de cada leitor, diferentes também serão os significados gerados por um mesmo leitor ao ler um mesmo texto em situações diferenciadas de leitura. (MENEGASSI; ANGELO, 2010. p. 20)

Nesta concepção, ainda que o leitor, obtenha função ativa, segundo Menegassi & Angelo (2010, p. 24), ela não é eficaz devido ao fato de “descartar aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações do leitor e por considerar, nas propostas do ensino, qualquer interpretação realizada pelo aluno”. Por este ângulo, essa perspectiva descarta os aspectos sociais bem como os conhecimentos de mundo, tomando a resposta de compreensão leitora como uma atividade de decodificação de sentidos. Assim, por exemplo, a questão 07 do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora com Perguntas Inferenciais (TDCLinf.) cuja pergunta é “O texto intitula-se “Feliz Aniversário”. Este texto corresponde à situação de um feliz aniversário? Justifique. Você daria outro título?”, as respostas dos aprendizes teriam como base somente os eventos da narrativa do texto sem considerar conhecimentos prévios sobre “aniversários”.

3.4.2 Concepção interacionista da leitura

A concepção interacionista de leitura, baseia-se na **perspectiva autor-texto-leitor** assumindo uma interação entre eles, ocorrendo uma relação mútua entre os processamentos

ascendentes e os descendentes objetivando encontrar significado (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 25).

Segundo Leffa (1996), a leitura é vista como processo cognitivo ou mental, em que o leitor deve acionar conhecimentos prévios, ao ler um texto, já que sem o acionamento dessas experiências, a compreensão leitora não seria possível.

Diante disso, o aprendiz assume um papel mais ativo, uma vez que, assim como os estudos de Coracini (2001, p. 143), "ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto".

Todavia, nesta perspectiva, o texto permanece como o núcleo detentor dos sentidos legítimos ou autorizados pelo autor, e que devem ser aceitos e seguidos pelo aprendiz-leitor, por meio de pistas apresentadas no texto ou de marcadores textuais e argumentativos, por exemplo. Neste ponto de vista, o professor assume o papel de conduzir a leitura, agenciamentos e discussões no que tange aos textos, de maneira a possibilitar o desvendamento das pistas deixadas pelo autor e que o conduziram à interpretação 'correta' ou mais autorizada do texto.

De acordo com as considerações apresentadas, conclui-se que a linguagem, mesmo na perspectiva interacionista, é entendida como um processo transparente e passível de instrumentalização, em que o texto assume o papel de acionar e construir esquemas mentais, ou seja, de conhecimentos estruturados e estabilizados, adquiridos socialmente. E a língua é entendida como um instrumento que pode ser manipulado e controlado pelo sujeito-leitor, de acordo com seus objetivos de leitura, à proporção que este aprende a desvendar o texto, por meio da aplicação de estratégias de leitura.

3.4.3 Perspectiva discursiva da leitura

O ato de ler é um processo interativo e participativo, complexo e inacabado, no qual o sujeito aprendiz leitor constitui relações com o texto e seu autor, construindo outros sentidos. As teorias sócio-interacionistas de Bakhtin (1981) as teorias sobre o discurso de Lopes (1996); Coracini (2010) são relevantes para repensar as práticas de leitura.

No ensino-aprendizado, a perspectiva Sócio-interacionista entende a leitura como um processo de interação com mediação. Desta forma, a interação constitui-se numa situação em que o sujeito-leitor interage, de maneira dinâmica, com a sua cultura e com a cultura do outro, constituindo seus conhecimentos.

Segundo Moita Lopes (1996), a perspectiva de leitura da interação autor-texto-leitor apresenta limitações, pois ela não considera aspectos psicossociais sociais. Para ele, essa abordagem deve ser integrada com contribuições da Análise do Discurso.

Na perspectiva discursiva

não é o texto que determina as leituras, como pretendem as demais visões teóricas acima abordadas, mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. E essa inscrição, esse efeito discursivo, resulta no apagamento do sujeito. (Orlandi, 1988). É só nesta visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido. Menegassi & Angelo (2010) atestam que para a análise do discurso, os sentidos não se encontram unicamente nas palavras, mas na relação com o que está fora do texto, ou seja, as condições de produção. Orlandi (2007, p. 33) reforça essa ideia afirmando que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos”. Em síntese, a produção de sentidos nessa perspectiva de leitura se dá em circunstâncias sempre inéditas. Por isso, conforme Menegassi & Angelo (2010), “não é o texto que determina as leituras, mas a posição a partir da qual fala o sujeito. Lê-se sempre a partir de uma formação discursiva. Há tantas leituras quantas forem as formações discursivas” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 33)

Nessa vertente, a linguagem é entendida como um contínuo processo de produção de sentidos ou de efeitos de sentido, pois, segundo Derrida (1981 *apud* Arrojo, 1992), as palavras portam diversos significados de forma dinâmica, mesmo que os sujeitos leitores empenhem para manter um significado. Na visão discursiva de leitura, segundo Coracini (2001, p.141), "ler pressupõe um sujeito que produz sentidos, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se". Portanto, o processo de leitura ultrapassa a interação entre o conhecimento prévio do leitor, o sentido imaginariamente intencionado pelo autor e as pistas deixadas no texto, uma vez que se constitui em um processo de ressignificação dinâmica, atrelada à posição discursiva, sendo assim, ideológica, do sujeito leitor e do momento sócio-histórico experienciado.

No item a seguir, apresentamos o papel da compreensão leitora nas atividades didáticas.

4 ANÁLISE DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção, analisaremos os modos de integração cognitiva, entre fatos e/ou eventos do texto e conhecimentos prévios (APPLEGATE, M.; QUINN K. e APPLEGATE, A, 2002; SPINILLO; HODGES, 2012 e SPINILLO; MAHON, 2007, VARGAS, 2018; GERHARDT, 2017), manifestados nas respostas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

No Teste-Diagnóstico, as perguntas enquadram-se na categorização proposta por Applegate, M. D; Quinn, K. B. e Applegate, A. J. (2002), considerando os tipos dos processos cognitivos em relação à leitura: 1. Itens literal. 2. Itens de inferência de baixo nível. 3. Itens de inferência de alto nível e 4. Itens de resposta reflexiva sobre o texto. Os níveis 3 e 4 foram priorizados a fim de verificar o “que ocorre cognitivamente à pessoa quando ela aprende, cria para si novos conceitos” (GERHARDT, 2010, p. 253), acionando, em seus conhecimentos prévios, os *frames* para construir sentidos através da inferência.

Neste sentido, os dados da pesquisa (as respostas dos participantes) foram organizados em duas categorias, a saber:

A. CATEGORIA I: Perguntas Alto Nível Inferencial

Questões vinculando conhecimentos prévios às informações intratextuais como é o caso das perguntas 2 e 3:

Quadro 8:

CATEGORIA I
<p>Questão 02: “Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana”. Com base no trecho acima, o que você poderia dizer sobre a família de D. Anita?</p> <p>Questão 03: O fato de D. Anita não dizer nada aos filhos durante quase toda a festa foi interpretado como sendo “velha surda incapaz”. O que motivava essa atitude da personagem? Justifique sua resposta com um fato do texto.</p>

Após análise dos dados e sua categorização conforme os tipos Nível III e IV, constatamos que a questão 05 enquadra-se no nível II, Nível Baixo Inferencial, (Applegate, M. D; Quinn, K. B.; Applegate, A. J., 2002).

Questão 5: Através dos acontecimentos, percebe-se que D. Anita revela um sentimento diferente em relação ao neto Rodrigo. Que sentimento seria esse? Que motivo você daria para ela ter esse sentimento? Justifique com fatos do texto

B. CATEGORIA II: Perguntas de Nível Inferencial Reflexivo

Questões que exigem do leitor ponderações, concordâncias e discordâncias acerca dos assuntos que envolvem o texto, como é o caso das perguntas 1, 6, 7 e 8:

Quadro 09:

CATEGORIA II
<p>Questão 01: A nora de Olaria disse para Zilda: “Vim para não deixar de vir”. Considerando os fatos ocorridos, responda: O que motivou a nora de Olaria a dizer isso?</p>
<p>Questão 06: Releia o trecho: “— Até o ano que vem! Disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein ?, repetiu com receio de não ser compreendido. [...]” O que você poderia dizer sobre a relação de afetividade dos parentes para com D. Anita? Justifique com fatos de seu conhecimento.</p>
<p>Questão 7: O texto intitula-se “Feliz Aniversário”. Este texto corresponde à situação de um feliz aniversário? Justifique. Você daria outro título?</p>
<p>Questão 8: Você daria um outro desfecho a essa história? Comente a razão de sua proposta.</p>

No processo da análise dos dados, as discussões pautaram-se nos estudos de Spinillo (2012), especificamente no que concerne à natureza da integração das informações intratextuais e extratextuais com os conhecimentos prévios, em Gerhardt (2017), no que diz respeito ao reconhecimento de que o sujeito-aprendiz possui uma mente que funciona, atua e se desenvolve de maneira articulada e constitutiva mediante aquilo que está a sua volta, e nos estudos ligados à Integração Conceptual abordados por Gerhardt (2010) e Vargas (2015).

Ressalta-se que foi descartada a questão quatro por não se enquadrar ao escopo da pesquisa, não exigindo a integração conceptual entre informações do texto e conhecimentos prévios do leitor “apontando muito mais para um “vale-tudo” por parte do leitor do que para uma leitura integrativa” (VARGAS, 2018, p. 62):

Questão 04: Com base no texto “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector, qual a sua opinião sobre a maneira como os idosos são tratados? Justifique com fatos de seu conhecimento.

4.1 O processo de construção de sentido nas atividades de compreensão leitora

Diversos critérios podem caracterizar os elementos que se relacionam a construção do sentido e a estruturação do discurso. Para Duque (2015), um dos elementos fundamentais são os *frames*, sendo estes “acionados no/pelo discurso de várias maneiras, mas vou reduzi-las apenas duas: o discurso pode estar ancorado em *frames* ou *frames* podem estar ancorados no discurso” (DUQUE, 2015, p. 41). Para desenvolver a compreensão leitora no nível alto inferencial e reflexivo global, “os falantes/escritores pressupõem que seus ouvintes/leitores podem acessar a informação através de *frames* que foram sendo acionados no decorrer do discurso, e por isso, acabam não explicitando muitas ações” (DUQUE, 2015, p. 41).

Outro aspecto fundamental a respeito do processo de ensino-aprendizado de compreensão leitora é que a situacionalidade ocorre por meio do discurso (ZUAAN e RADVANSK, 1998). Sendo assim, quando os aprendizes leram o texto “Feliz Aniversário”, que apresenta situações cotidianas, foi proporcionado a eles simular “mentalmente eventos, cenas e cenários, assumindo a perspectiva de tempo e de espaço das personagens” (DUQUE, 2015, p. 43).

Com base na proposta de Duque (2015) os *frames* podem ser classificados em: 1. Frames conceptuais básicos; 2. Frames interacionais; 3. Frames imagéticos; 4. Frames de domínio-específico; 5. Frames sociais (cenários e categorização social); 6. Frames descritores de eventos; 7. Frames-roteiro; 8. Frames-culturais.

Associados à proposta de classificação acima, Duque (2015) explica que os *frames* se unem a partir de associações no âmbito da: 1. Continência, uma vez que *frames* mais

complexos são associados a *frames* mais simples; 2. Subcategorização, pois *frames* se organizam hierarquicamente; 3. Evocação, uma vez que os *frames* podem evocar instâncias de outros *frames* e 4. Unificação, já que papéis que integram um *frame* podem ser preenchidos pelo contexto. Além disso, destaca:

todas elas se baseiam no pressuposto de que, conforme Lakoff (2008, p. 22), “os *frames* estão entre as estruturas cognitivas com que pensamos” (tradução nossa), de modo que orientam a maneira como compreendemos o mundo à nossa volta. Essa grande quantidade de abordagens acaba repercutindo em grande diversidade de tipologias. Independente dessa variedade, no entanto, os *frames* são pensados como *Gestalts* cuja partes, ou papéis, estabelecem relações entre si. (DUQUE, 2015, p. 30)

A citação destacada evidencia que nossas experiências são organizadas por meio de *frames* estabelecidos na práxis sociocultural e, a partir da integração conceptual, é que surgem nossas criações, uma vez que a cognição é distribuída possibilita que “cada ato de pensar torna-se único, porque formulado por uma pessoa com uma vivência única, e articulando estruturalmente ao contexto que ela se encontra num dado momento” (GERHARDT, 2014, p. 11).

Dessa maneira, ao se pensar em um trabalho de compreensão leitora no nível alto inferência e reflexivo global, assumimos a cognição como distribuída “reintegrando cultura, contexto e história aos seus conceitos centrais, e partindo da configuração social e material da ação cognitiva” (DUQUE, 2017, p. 110), enfatizando o papel da integração conceptual na construção de significados em linguagem.

4.2 Análise das questões referentes à Categoria I

Neste item, serão analisados os modos de integração construídos pelos alunos para realizarem inferências de alto nível (APPLEGATE, M.; QUINN K.; APPLEGATE, A, 2002; SPINILLO; HODGES, 2012 e SPINILLO; MAHON, 2007) em situações didáticas de compreensão leitora.

Questão 02
“Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana”.
Com base no trecho acima, o que você poderia dizer sobre a família de D. Anita? Justifique com acontecimentos do texto.

- ✓ Alto nível inferencial- **descrever uma personagem, grupo*, relação* (*acréscimos da pesquisadora) ou ação baseada sobre acontecimentos em uma história.**
- ✓ Integração de informações intratextuais
- ✓ “*Response items*”: itens que incitam a expressão e a defesa das ideias relativas às ações de personagens ou resultados de eventos.
- ✓ Possível Gabarito : Espera-se que o aluno, baseado nos acontecimentos da história, infira que a causa das boas vestimentas dos familiares que vieram de Olaria não foi devido à festa de aniversário, mas sim porque era um passeio à Copacabana. Ou a presença de representatividade de duas classes sociais na mesma família. Ou falta de afinidade familiar.

Dadas as repostas referentes à Questão 2, categoria I, nota-se que as inferências foram construídas a partir das associações em que se manifestam conhecimentos de mundo, tendo como foco:

(a) Frame de classe social, relacionando:

1. o vestir-se bem porque iam para Copacabana.
2. vestir-se bem para mostrar que pertenciam a uma classe social mais prestigiada.

(b) Frame de família, relacionando vestir-se bem porque a família era esnobe.

Abaixo, seguem exemplos das repostas dos alunos, que se reportam, como pode ser verificado, a diferentes modos de integração entre os conhecimentos prévios dos alunos-participantes e as informações do texto, relacionados(as) a fatos, eventos, situações e/ou ações dos personagens:

(a) Frame de classe social: Vestir-se bem porque iam para Copacabana. Isso significava muito, pois, para a família de Olaria, era um passeio importante:

ALUNOS **Inferências – Respostas dos alunos – questão 2**

02 “Que por ser bem distante, os de olarias sempre iam bem vestido como se fosse

- em uma festa de gala”
- 10 “A família de Anita estaria bem vestida porque estaria significando muito para eles.”
- 11 “Que a família não moravam próximos um dos outros”
- 29 “que vinheram bem vestido para ir de um passeio.”
- 31 “Porque, depois da festa, a família de Anita iam no passeio a Copacabana.”
- 36 “que eles iriam para a festa mas logo depois iriam sair para um passeio.”
- 41 “Eles se vestiam bem porque eles iam também a Copacabana”
- 44 “Que a família era separada, que eles foram arrumados só por causa que eles iam passear em Copacabana”
- 46 “Que a família da Olaria não gosta de aniversariante. Que só foi pra festa porque eles já iam a Copacabana”
- 54 “Eles vieram bem vestidos porque eles queriam passear pela Copacabana também”
- 59 “Se arrumaram mais para o passeio. Pois não faziam questão nem ligavam para aquele aniversário.”
- 72 “porque em Olaria não tinha praia então eles vieram com roupas “elegantes”.”
- 76 “Que era uma família que não se dava bem; e estavam bem vestidos porque iam passear em Copacabana”

(c) Frame de família: Vestir-se bem porque a família era esnobe; não se davam bem:

ALUNOS

Inferências – Respostas dos alunos – questão 2

- 01 “Que eles são pessoas muito desunidas”
- 03 “Uma família mal humorada, arrogante, e mesquinha.”
- 07 “parece não ser uma família unida.”
- 08 A família dela briga bastante a D. Anita é chata.”
- 12 “Uma família que gosta de destratar os outros e gosta de ser bem tratada e

- adora andar arrumado.”
- 15 “Eram alegres mas também a família era separada, com os netos, filhos e filhas.”
- 34 “Era uma péssima família. Os que vieram deram a entender que não queriam estar lá quando disseram que “vim para não deixar de vir”.”
- 61 “A família foi pouco a pouco chegando os que vieram de olaria estava muito bem vestido porque a visita significava ao mesmo tempo passeio a copacabana A nora de olaria apareceu de azul.”
- 68 “Que D. Anita era importante.”
- 69 “a família era interesseira só aparecia no dia do aniversário não aparecia para cuidar da D. Anita.”

(c) Frame de classe social: Vestir-se bem para mostrar que pertenciam a uma classe social mais prestigiada, apesar de não pertencerem:

ALUNOS

Inferências – Respostas dos alunos – questão 2

- 05 “Com base no trecho acima, percebe-se que a família da D. Anita, queria ir luxuosa, para demonstrar que não precisava de nenhum deles.”
- 24 “Que a família de D. Anita era muito bem sucedida e que queriam passar uma boa impressão ao passear por Copacabana.”
- 25 “porque já tinha muito tempo que eles não se viam e queria ir muito bem vestidos.”
- 26 “Que a família tinha boas condições que eram bastante gente, que não tinha muita consideração pela mais velha.”
- 27 “Era muito importante.”
- 35 “uma família bem humilde.”
- 48 “porque eles gostavam de se vestir assim mesmo porque a família dela era bem assim”

- 51 “Eles vinherãom bem vestido porque seu marido queria ver seu irmão para não terem motivos de falar mal da família dele”
- 57 “Que a família era separada, que eles foram arrumados só pra mostrar que não precisava de nenhum deles.”
- 58 “Essa parte da família se vestiu bem pela importante ocasião.”
- 64 “Que eles eram competitivos, e tentavam mostra que um era melhor que o outro. E que alguns irmãos achavam outros metidos, e tentavam mostrar que eram melhores que outros.”
- 70 “a família era rica e também eles depois da festa de D. Anita eles ia passia em Copacabana.”
- 78 “Eles não eram muito unidos, pois um queria ser melhor que o outro.”

Questão 03

O fato de D. Anita não dizer nada aos filhos durante quase toda a festa foi interpretado como sendo “velha surda incapaz”. O que motivava essa atitude da personagem? **Justifique sua resposta com um fato do texto.**

Alto nível inferencial- descreve uma personagem ou ação baseada sobre acontecimentos em uma história.

- ✓ Integração de informações intratextuais.
- ✓ “*Response items*”: itens que incitam a expressão e a defesa das ideias relativas às ações de personagens ou resultados de eventos.
- ✓ Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira que a falta de assunto se dava pela falta de proximidade para com os filhos e noras e o fato dela também não gostar deles . Um trecho que confirma é “- Que vovozinha que nada! explodiu amarga a aniversariante. Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! Me dá um copo de vinho, Dorothy!, ordenou.”

Com base nas respostas dos alunos, as inferências, na questão 3, foram construídas a partir da integração entre os conhecimentos adquiridos no texto (informações intratextuais) e os conhecimentos de natureza cultural. Assim, inferências foram resultantes dos/do:

- (a) Frame de personalidade conforme os seguintes exemplos:

- 01 “Não, ela só não queria falar com eles pelo fato de achar que todos lá eram uns insetos.”
- 02 “Para D. Anita não se estressar preferiu se calar. Explodiu amarga aniversariante que o diabo vos carregue bando de maricas, cornos e vagabundos!”
- 03 “Os outros personagens fazerem pouco caso dela.”
- 04 “Ela sabe que eles não queriam estar ali, José mesmo com malícia comentou sobre o ano que vem.”
- 07 “Por ela não estava muito feliz.”
- 08 “A D. Anita é muito chata, e ela não tava gostando da festa.”
- 09 “A motivação foi dela não gostar da festa e do jeito que foi tratada pelos seus filhos.”
- 11 “A indignação com a família.”
- 13 “Motivava a atitude que os filhos tinham com ela.”
- 14 “Ela não gostava de ninguém, pois ela sabia que todos eram falsos.”
- 16 “Ela não amava eles ela os desprezava.”
- 17 “Que ela provavelmente não estava de muito bom humor.”
- 18 “Porque ela desprezava todos.”
- 21 “Porque eles a tratava como uma velha surda incapaz como se fosse morrer logo logo.”
- 22 “Ela desprezar todos, porque ela era vista como ipotente estava com pessoas com uma alegria falsa.”
- 24 “Ela estava amargurada com os presentes e com a presença de seus filhos e netos.”
- 26 “Por ela saber que ali não tinha consideração a ela, por ela ser sempre nervosa, e por ela está morta.”
- 29 “que Anita não queria dizer nada.”
- 31 “os filhos dela não davam valor a ela.”
- 45 “O fato de não receber a devida atenção deles. “E se de repente não se ergueu

como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura”. “Ela era a mãe de todos e impotente à cadeira, desprezava-os.”

46 “Porque ela sabia que nem toda sua família não amava po isso ela poderia ficar na dela.”

48 “Porque era o aniversário dela velha surda incapaz velha não ouvia nada por isso também que ela é chamada assim.”

73 “os filhos e os outros parentes não gostam dela e ela também não gosta deles, só do neto Rodrigo que ela sente algo diferente, um sentimento diferente.”

75 “Porque ela achava que não gostava dela.”

76 “Porque os filhos não tratavam ela como se não existisse; então, como se todos tivessem junto de uma surda.”

77 “As pessoas dizem que ela era velha surda e incapaz so ficava sentada.”

78 “Que ela não queria assunto com ninguém.”

79 “Porque ela não queria ser muito arrogante e insatisfeita sobre a festa que os filhos fizeram para ela.

Diferentemente dos modos de integração conceptual em que os alunos vincularam conhecimentos prévios às informações intratextuais (SPINILLO, A. G.; MAHON, E. da R., 2007), destacamos respostas que demandaram dos alunos cópia-colagem de alguma parte do texto, mais relacionadas, portanto, a processos mnemônicos. Nestes exemplos, fica evidenciado que a meta do leitor fora recordar algo do texto, copiando alguma informação e não ativaram *frames* que não poderiam ser vistos no texto como em:

QUESTÃO 2:

ALUNOS Inferências – Respostas dos alunos

04 “nenhum deles gostavam de estar ali, como disse a nora de Zilda que foi obrigada a ir, principalmente a aniversariante já que nem “deixar” ela beber, eles deixam.”

06 “Família que é bem vestida.”

09 “A família de D. Anita vieram todos arrumados de terno vestidos como-se fosse um passeio em Copacabana.”

13 “Que eram filhos bem arrumados; “Viva mamãe”, “Viva vovó”, “Viva D. Anita, disse a vizinha que tinha aparecido”.”

14 “os parentes de D. Anita não eram próximos dela.”

16 “A família de D. Anita era falsa, mal agradecida eram secos não se importavam com nada e nem ninguém eram egoístas.”

17 “que a família de D. Anita e tipo uma família bem resolvida e que sempre se vestiam bem em vários eventos familiares.”

18 “Que essa família não é uma família unida.”

19 “uma família muito arrogante e violenta.”

20 “As brigas entre os irmãos a olaria comprimou algumas pessoas com a cara fechada.”

21 “Eles não são muitos unidos e não dão atenção a velha eles são frutos sem capacidade se quer para uma boa alegria.”

22 “Que eles são “falsos”, porque eu vi um pouco de falsidade, as pessoas sendo ignorantes, com uma falsa alegria e também podendo tratar melhor a D. Anita.”

30 “Até u ano que vem nos veremos diante do bolo acho! Até u ano que vem! Gritou José eloquente não sabiam se deviam rir alto para ele ouvi ou se bastaria sorrir mesmo no escuro.”

37 “sem união e com uma falsa felicidade entre eles.”

38 “Essa família é bem conturbada. Pois tem irmão que não quer ver irmão os filhos não trata a mãe deles muito bem... E a Zilda é tratada como empregada pelos irmãos. E os filhos de Olaria são inquietos.”

39 “Que todos se esforçavam muito para tentar agradar a velha, exceto a nora de Olaria.”

40 “A nora de olaria apareceu de azul marinho, com enfeites de paetês e em drapejado disfarçando a barriga sem cinta. E a velha pegou a faca. E sem hesitação como se hesitando em momento ela toda coisa para frente”

42 “A família de d. Anita, E uma família de Riquinho”

- 43 “Eles são uma família copletas mas não são unidas.”
- 45 “Que não eram uma família unida. “Então, como todos tivessem ido à prova final de que não adiantava se esforçarem, com o levantar dos ombros de quem estivessem junto de uma surda”.”
- 47 “Eles são amigáveis brincalhões e sociais”
- 49 “poderia-lhe dizer era uma família que era bem elegante mais ao mesmo tempo soberbos”
- 50 “A mulher Estava muito bem vestida de azul-marinho, com enfeites de paetês e um drapeado disfarçado. Já o marido foi por razões obvias. Uma família muito triste e infeliz.”
- 55 “A família de D. Anita é muito unida Todos.”
- 60 “Que a família era muito desunida e quase ninguém se gostava também.”
- 62 “A Nora de Olaria apareceu de azul marinha, com enfeites de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta.”
- 63 “eles foram a Copacabana e a Zilda-se vestiu e a olivia pegou as roupa e usou o vistido”
- 65 “A nora de Olaria apareceu de azul marinho, com enfeites de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta.”
- 67 “Ele não queria se muitos unidos”
- 73 “Que eles não eram uma família unida, os irmãos não se gostavam, os parentes não gostavam de D. Anita e eles á chamaram de velha surda incapaz.”
- 74 “Á família dela não liga muito para ela só o Rodrigo tirando ele os outros so vão por obrigação.”
- 75 “A nora de Olaria apareceu de azulmarinho, com enfeites de paetes e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta.”
- 77 “O texto quis dizer que a família de D. Anita estava desarrumada e feia.”
- 79 “Dona Anita disse que a visita era muito significativa como um passeio em família, então, para eles era uma folia.”

QUESTÃO 3:

ALUNOS

Inferências – Respostas dos alunos

- 05 “Não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto a uma surda.”
- 06 “Por causa que o marido dela não foi.”
- 12 “E se derrepente não se ergueu como uma morta levanta devagar.”
- 15 “Porque ela não escutava e estaria guardando palavras para fazer seu discurso.”
- 20 “A briga dos irmãos ela ficava com seus filhos na parede quetos.
- 23 “Porque ela era velha e surda.”
- 25 “Antigamente ela tinha mais disposição para fazer as coisas.”
- 28 “Que ela não era muito de falar.”
- 30 “Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão (...) – Ultimamente ela deu pra cuspir, terminou então confessando contrita”
- 40 “A velha não se manifestada. Então como se esforçarem como um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda continuaram a fazer a festa sozinhos.”
- 44 “Que ela não falava nada e só ficava ouvindo as coisas.”
- 58 “Ela ficou muito metida e “falsa”, as pessoas ficam assim perto de pessoas importantes.”
- 60 “Porque ela já não queria estar lá porque ela tinha marcado de ir para Copacabana.”
- 61 “No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso esclareceu melhor o filho Manoel aperfeiçoando espírito do sócio até o ano que vem mamãe e diante do bolo aceso.”
- 62 “eles tem que respeita mais mãe deles so porque ela é idosa.”
- 63 “o sentimento fes que valase.”
- 67 “Seria se encontro felismento havia.”
- 69 “certo por que ela não queria incomoda ninguém.”
- 70 “por causa que todos olhava a aniversariante compungidos o respeito em silêncio.”

Finalizada a análise dos modos de integração conceptual em relação a inferências de alto nível, passemos ao item seguinte que se refere a questões de inferência envolvendo uma reflexão ou uma atitude crítica sobre os assuntos propostos na pergunta de compreensão leitora (APPLEGATE, M.; QUINN K. E APPLEGATE, A, 2002; SPINILLO; HODGES, 2012 e SPINILLO; MAHON, 2007).

4.3 Análise das questões referentes à Categoria II

As questões referentes à Categoria II exigem como itens de resposta interpretações de leitura globais, por parte do sujeito aprendiz, ou seja, sobre o texto como um todo, uma vez que as perguntas requerem a sumarização do sentido amplo do texto. Esses itens direcionam o sujeito aprendiz-leitor a expressar e defender uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com os resultados dos eventos.

Os itens de resposta diferem de itens de inferência de alto nível em que eles geralmente são voltados para as ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado da passagem. Enquanto itens de inferência de alto nível são dirigidos para um elemento ou problema específico na passagem, itens de resposta exigem do leitor uma discussão e uma reação quanto ao significado subjacente da passagem como um todo. Exemplos incluem itens que solicitem ao leitor que faça o seguinte:

- * Descreva a lição (s) um personagem pode ter aprendido com a experiência.
- * Julgar a eficácia da ação ou decisões de caráter e defender a julgamento.
- * Elaborar e defender soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história.
- * Responder positivamente ou negativamente a um personagem baseado em uma avaliação lógica das ações ou os traços desse personagem.

A Categoria II tem como paradigma analisar como os aprendizes fazem comentários e reagem sobre determinada ação e/ou atitude dos personagens, de forma reflexiva. Neste sentido, os alunos não fazem integração entre as informações do texto, mas o fazem a partir da integração entre conhecimentos prévios e um dado do texto, a fim de estabelecerem

inferência através do comentário, da crítica ou do julgamento. As questões a seguir são exemplos desse modo de realizar conceitualmente inferências em situações didáticas de compreensão leitora:

Dadas as respostas referentes à Questão 1, nota-se que as inferências foram construídas, tendo como ponto de partida *frames* acionados a partir dos fatos ligados à narrativa do texto, associados ao conhecimento cultural: relações de obrigatoriedade em eventos familiares.

Questão 01

A nora de Olaria disse para Zilda: **“Vim para não deixar de vir”**. Considerando os fatos ocorridos, responda: O que motivou a nora de Olaria a dizer isso?

✓ Inferência reflexiva global - Construção de inferências a partir de associações de seus conhecimentos e experienciais culturais contrapondo e refletindo a partir dos elementos intratextuais .

“*Response items*”: itens que incitam a expressão e a defesa das ideias relativas às ações de personagens ou resultados de eventos.

✓ Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira sobre o fato de a personagem estar contrariada por ter ido à festa da sogra, por ser parente não poderia deixar de ir. “Cumprimentou de cara... em seguida sentara-se ofendida”

Desta maneira, observam-se, como significado subjacente à constituição das inferências, que ativaram *frames* das relações de obrigatoriedade entre familiares. A seguir, vemos alguns dados:

Alunos	Inferências- Respostas dos alunos
01	“Para poder mostrar a sua falta de interesse naquela ocasião”
09	“O motivo foi ela não queria ir a festa mais mesmo assim foi por mal vontade”
14	“Ela não queria ir, mas foi por obrigação.”
21	“Porque seu marido não foi então mandou a mulher para que nem todos os laços fossem cortados.”
22	“O marido não ter ido porque não queria ver os irmãos e mandou nora de Olaria,

- sua esposa, para que os laços não fossem cortados.”
- 24 “O fato de seu marido não vim e para que os laços não fossem cortados ela teve que ir mesmo não querendo, e assim teve ela que se pronunciar em sinal de desgosto.”
- 43 “Motivou-se a nora de olaria porque mandaram ela ir para que nem todos os laços fossem cortados.”
- 45 “O marido dela não ter ido pois não queria ver os irmãos mas mandou ela ir para que nem todos os laços fossem cortados. Ela foi mais pelo fato de ser uma cultura da família.”
- 60 “Porque ela a nora de olaria queria estar em Copacabana não ali na quela festa e também quis dizer que “foi obrigada”.”
- 74 “É porque não podia falta para o ritual que tem todo ano da família para que nem todos os laços fosse cortado”
- 76 “Sua mulher veio para que nem todos os laços fossem cortado; e esta vinha com seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles.”
- 77 “Já que o marido dela não foi por causa dos irmãos, ela tinha que ir para que nem todos os laços familiar sejam cortados.”

Dadas as respostas referentes à Questão 6, nota-se que as inferências foram construídas a partir de *frames* de associações em que se manifestam conhecimentos e experiências culturais no que se refere às relações de afetividade.

Questão 06

Releia o trecho: “— Até o ano que vem! Disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein?, repetiu com receio de não ser compreendido. [...]”

O que você poderia dizer sobre a relação de afetividade dos parentes para com D. Anita? Justifique com fatos de seu conhecimento prévio

- ✓ Inferência reflexiva global - Construção de inferências a partir de associações de seus conhecimentos e experienciais culturais contrapondo e refletindo a partir dos elementos intratextuais .
- ✓ Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira que a festa foi para camuflar o desprezo e abandono votado à anciã, que só era visitada de ano em ano pelos familiares. Uma vez

que, quando gostamos de alguém tentamos encontrar mais vezes.

No caso das respostas, a inferência é estabelecida através dos comentários críticos a partir do acionamento de *frames* sobre as relações de afetividade que estão subjacentes às situações desenroladas entre os personagens (Grau de envolvimento) como é o caso dos seguintes exemplos:

Alunos	Inferências – Respostas dos alunos
01	“A relação dela com seus parentes não era nada boa, talvez pelo fato que seus filhos não ligam pra ela, ou no passado ela não era boa.”
02	“Que eles não ligam para D.Anita, só vão pra não fazer desfeita.”
03	“descaso, pois eles não dão a atenção devida nem presentes bons.”
04	“è quase nula, eles acham ela incapaz.”
05	“Digamos que a relação entre eles não era muito afetiva um com o outro, tanto que o marido nem compareceu, para não ver os irmãos.”
16	“Eles não tratavam ela bem só sua filha Zilda eles não davam a mínima pra ela.”
21	“Eles não ligavam se ela fazia tudo nem se quer a ajudaram pra comprar um fósforo.”
22	“Nada muito boa, porque não vejo muita intimidade entre eles, acho que deveria ter mais carinho.”
25	“Não era muito boa pelo tempo sem se ver.”
34	“Era uma péssima relação. Eles só estavam lá para não deixar o aniversário dela passar em branco.
36	“A grande maioria di só estava di por esta, por que consideração mesmo nenhum deles tinham.”
38	“Não era muito boa. Tipo o José nada aver ele fala aquilo, acho que ele queria fazer o soto fica mal mas quem ficou mal foi ele.”
45	“Que não tinham muito carinho e afeto pelo outro. A família deve ser unida e ter mais amor, e todos tem que querer ver sua família bem.”
49	“A relação deles são péccimas muita desunião e muito derespeito um com

- outro.”
- 54 “Eles não são muitos chegado a festa não, mas mesmo assim eles vão pra ficar jogando indireta.”
- 64 “Acho que pelo fato de ela estar velha eles não tinham mais afeto ou esperança na mesma, eles se conformaram antes da hora que ela iria morrer.”
- 68 “Que os parentes dela não gostam muito dela, mas foram para ninguém ter do que reclamar.”
- 69 “Mal porque eles só aparecia no aniversário nos outros dias não.”
- 71 “acho que um pouco com falta de consideração para ela mas não que seja por má intenção.”
- 72 “Eles não tinha muita consideração pela D. Anita.”
- 73 “Que eles não gostavam dela e que só fizeram o aniversário porque é uma obrigação familiar.”

Dadas as respostas referentes à Questão 7, as inferências foram construídas a partir dos comentários atribuídos ao conteúdo da pergunta relativa ao acionamento de *frames* relacionados à concepção de um feliz aniversário:

Questão 07

O texto intitula-se “**Feliz Aniversário**”. Este texto corresponde à situação de um feliz aniversário? Justifique. Você daria outro título?

- ✓ Inferência reflexiva global - responde positivamente ou negativamente baseado nos acontecimentos do texto (acrécimo da pesquisadora).
- ✓ Integração de informações intratextuais e conhecimentos prévios.
Possível Gabarito: Espera-se que o aluno infira que se realmente fosse um “feliz aniversário” a história não teria mais ares de um velório ou de algo triste; ruim; checando assim a possibilidade de mudança de perspectiva de leitura a partir das questões propostas.

Abaixo, seguem exemplos em que se notam as experiências culturais relativas a aniversários felizes e não-felizes como gatilhos para o estabelecimento da inferência. Os aprendizes realizaram inferências previsíveis no texto:

Alunos**Inferências -Respostas dos alunos**

- 01 “Não, pelo contrário esse aniversário é triste e armagurado. Talvez eu não mudaria o título.”
- 02 “Não, porque não tem nenhum “feliz aniversário” rodeada de pessoas falsas.um infeliz aniversário.”
- 03 “não, pois no final ninguém ficou feliz com a festa. Sim daria “mais um aniversário.”
- 05 “Não, isso não foi um feliz aniversário, e sim, um péssimo, o título devia ser “ E lá vamos lá de novo... mais um aniversário” como vocês veem, uma frase sarcástica representa melhor o texto.”
- 10 “Não, porque eles só estavam brigando. Eu daria o título de Aniversário triste.”
- 11 “Não, parece ser um feliz aniversário o aniversariante tem que está feliz com a festa e se divertir, deveria.”
- 14 “Não. O título não tem nada haver com o texto. Ao invés de feliz, esse foi um dos aniversários mais tristes que eu li. Se fosse eu, colocaria outro título.”
- 15 “Não é um aniversário feliz, foi péssimo aniversário, trocaria para brigas de parentes.”
- 17 “Não por que acho que para ser um “feliz aniversário” a aniversariante tinha que pelo menos se diverti um pouco. Daria outro título sim.”
- 24 “não. Bom na verdade ele mostra um aniversário em que a própria aniversariante não se sente bem e fica um pouco amargurada. Não.”
- 34 “Não. Nenhum dos parentes dela demonstram algum carinho por ela. Sim meu título seria Triste aniversário.”
- 37 “não, pois não tem alegria nenhuma, todos estão lá apenas por estarem e mais nada. Si, “A infelicidade.”
- 38 “Não. Feliz aniversário nada os filhos da aniversariante são tudo emgratos e os parentes são piores ainda a única que salva é o Rodrigo. O título que eu daria é. Não feliz aniversário.”
- 39 “Não, porque nem todos estavam ali por vontade própria e também pelo fato da aniversariante não está nem um pouco feliz.”

- 41 “Não. Não daria outro título porque a história e os acontecimentos aconteceram na festa da Anita.”
- 42 “Não corresponde de jeito nenhum, porque a família não vem porque queria. Eu daria outro título “Uma triste história de aniversário”.”
- 64 “Não. Porque para quem deveria ser um dia feliz acabou não sendo. Sim, daria o título “Foram todos obrigados”. Pois foram todos obrigados a ir a festa.
- 65 “Não porque não foi aniversário feliz. O nome que eu daria “A senhora muito amada.”
- 73 “Não. Porque como um aniversário vai ser bom se sua própria família não gosta de você. Eu colocaria o título o pior aniversário.”
- 74 “Não. Eu daria outro texto porque esse texto não tem nada a ver com aniversário o texto que iria fazer era a família doida.”
- 79 “Não. Sim, porque nesse texto não é tão bom assim, porque ela não era uma boa pessoa para os filhos. Então, colocaria um título mais feliz para ela, “Mais amor aos idosos”

Há *frames* que explicitam o título com justificativas relacionadas aos fatos desenrolados entre os personagens:

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
28	“Sim o título seria “Um triste aniversário.”
46	“Sim. Porque um dia que ela deveria estar feliz ela estava abatida.”
47	“Sim menos para a D. Anita. Aniversário sem felicidade.”
50	“Sim. Eu colocaria “Um triste aniversário.”
51	“Sim, porque ninguém ligava para Zilda. Zilda a aniversariante sem amigos de verdade.
58	“Sim. Mas eu daria outro. A família maluca. Até porque é uma família doida, tem que ter muitos ajustes.”

Noutros exemplos, são copiadas partes do texto ou apresentam outros fatos sem relação com os fatos da narrativa a fim de responderem à pergunta “Feliz Aniversário”. Este

texto corresponde à situação de um feliz aniversário? Justifique. Você daria outro título?”, estabelecendo inferências através do comentário e da justificativa quanto à mudança do título:

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
06	“Sim, a aniversariante.”
23	“Daria outro título e que iria se chamar Os oitenta nove anos de José.”
25	“Sim porque era uma surpresa para a D.Anita.”. Não.”
27	“Jenti fica sobre o aniversário.”
29	‘O aniversário de clarice.”
40	“eu diria feliz aniversário dona clarice enorme bolo.”
43	“Sim. Outro título: Parabéns.”
44	“Que a dona Clarice estava fazendo aniversário.”
48	“Feliz aniversário Clarice perceber sentimental. também amei esse passeio em família.”
61	“hoje é o dia da mãe disse José um na cabeceira da mesa a toalha molhada de cocacola e bolo a aniversariante ficou viva anita disse o visinho.”
62	“Eu daria um outro título melhor. O título seria A festa da Dona Anita.”
69	“D. Anita e seu aniversário.”
70	“Feliz Aniversário D. Anita.”
78	“Sim corresponde. Não pois achei a cara do texto.”

Dadas as respostas referentes à Questão 8, nota-se que as inferências foram construídas a partir das reflexões gerais acerca do conteúdo da pergunta “Você daria um outro desfecho a essa história? Comente a razão de sua proposta.”:

Questão 08

Você daria um outro desfecho a essa história? Comente a razão de sua proposta.

- ✓ Inferência reflexiva global - **(responde positivamente ou negativamente baseado em (uma avaliação lógica das ações ou reações do personagem da história. – retirar) (Análise ou explicação da própria resposta (Construção da pesquisadora)**
- ✓ Integração de informações intratextuais e extratextuais
- ✓ Possível Gabarito: Checar a possibilidade de mudança de perspectiva de leitura a partir das questões propostas.



As inferências baseiam-se nas experiências culturais acerca dos conhecimentos prévios relativos a relacionamentos familiares e aniversários de pessoas idosas como é o caso dos seguintes exemplos:

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
02	“Sim, porque os parente de D. Anita só a entristeceram como fazem todos os anos com a pobre senhora.”
04	“Sim, faria com que os filhos e alguns netos a respeitassem mais e passassem de fingir se importar.”
07	“Sim, faria que todos ficassem bom unidos e que o aniversário de dona Anita fosse ótimo.”
08	“Sim, porque eu ia fazer uma história mais feliz, porque não é bom quando a história não termina feliz.”
10	“Sim, se a aniveriada acabasse morrendo no dia seguinte nenhum deles iriam se perdoar.”
13	“Sim, colocaria mais animação no texto, não é porque ela é idosa que ela não pode se diverti.”
15	“Sim.Daria um desfecho de não ser um aniversario da velha e sim dos parentes.”
18	“Sim, e que todos ficassem bem que continuassem amar uns pelo outros.”
19	“Eu daria. A minha razão ceria que os parentes fosse mais legais e participativas.”
21	“Sim, no final todos deviam marcar um almoço porque a coitada está velha e nunca sabemos quando ela vai morrer.”
29	“Sim. Dizia que ela pode ser mais respeitada pela família que ela tinha e que tudo mudasse na vida dela.”
31	“Sim. Todos reuniram com ela, cantassem parabéns de modo alegre e eu amava o outro. Depois iriam embora se despedindo dela com um abraço e um beijo

- amorosamente e foram embora ansiosos para outro aniversário.”
- 37 “Sim. Um final com a morte de D. Anita, mostrando que a maioria de seus filhos não se importa muito com a idosa.”
- 38 “Sim. O desfecho que eu daria é a aniversariante fala o que ela pensa sobre os filhos dela e vê se todos os filhos eles se resolvem para não ter mais intrigas.”
- 48 “Sim. D. Anita beberia muito vinho e ia acabar bêbada e iria se deitar.”
- 56 “Sim. Eu daria um belo desfecho, eu iria por assim, é meu Senhor hoje foi um dia muito feliz na vida espero que meus filhos venham sempre aqui.”
- 58 “Sim, os familiares poderiam fazer uma surpresa para a Zilda, podiam ser super unidos, e todos estarem felizes.”
- 61 “Sim, Olha eu queria que o final fosse animado pra idosa e que tivesse mais familiares perto dela.”
- 64 “Sim, feliz aniversário precisa de desfecho da vida para não se lembrar que um dia vá morrer mais a o final também então não sei.”
- 65 “Sim, Que todos vissem que foram todos, e voltassem a dar carinho, ou pelo menos não serem tão falsos com a D. Anita.”
- 70 “Sim, com D.Anita dando a volta por cima.”
- 72 “Sim, achei uma história muito interessante porém muita coisa deveria ser mudada as pessoas, amigos, familiares dela nem pareciam ter consideração por ela.”

Noutros exemplos, são copiadas partes do texto sem, portanto, os alunos responderem à pergunta com o estabelecimento da inferência e não ativaram *frames* que não poderiam ser vistos no texto:

Alunos

Inferências -Respostas dos alunos

- 41 “Uma filha pouco coitada ninguém gostava dela em pleno aniversário ninguém queria falar com ela”
- 49 “Até o ano que vem, ir pra casa tchau foi muito bom aqui da tchau e ano que vem”
- 62 “Ele se mexiam agitado rindo a su família e ela .”

No item a seguir abordaremos a discussão sobre a compreensão leitora pela estratégia de inferência.

4.4 Discussão sobre compreensão leitora pela estratégia da inferência

Aprendemos integrando informações dos nossos conhecimentos prévios aos conteúdos que nos são oferecidos (GERHADT, 2009, 2010) e, com base neste pressuposto, o leitor integra conhecimentos de mundo diferenciados em termos da perspectiva do assunto veiculado na pergunta de natureza inferencial como proposto por Applegate, M.; Quinn K. e Applegate, A (2002).

A análise dos dados nas categorias I e II permite-nos reconsiderar questões de natureza teórica, quanto ao ensino e aprendizado da compreensão leitora pela estratégia da inferência:

A. A inferência ocorre por processos de integração conceptual entre a informação linguístico-visual do texto e conhecimento prévio do leitor, originando novos significados na linguagem (VARGAS, 2018, p. 53). Portanto, a compreensão leitora relaciona-se à integração de saberes acumulados e pertencentes ao leitor (e por escolha deste) de diferentes domínios cognitivos (VARGAS, *op. cit.*, p. 52);

B. Resgatar a não explicitude das informações a partir do texto requer operações cognitivas complexas, relacionadas às informações do texto e aos conhecimentos prévios, bem como uma situatividade dos alunos nas práticas sociocomunicativas pedagógicas (SPINILLO; MAHON, 2007; SPINILLO, 2008; YUILL; OAKAILL, 1991; SPINILLO; ALMEIDA, 2014).

Em relação às perguntas, sejam da categoria I sejam da categoria II, observou-se o quanto importante é o desenvolvimento de atividades pedagógicas, envolvendo uma formulação do conteúdo/assunto, associada aos conhecimentos prévios como em:

Questão 7:

O texto intitula-se “**Feliz Aniversário**”. Este texto corresponde à situação de um feliz aniversário? Justifique. Você daria outro título?

Em relação a algumas respostas das questões 2, e 3 Categoria I; 8 da Categoria II, em que não houve integração entre informações do texto e conhecimentos prévios, uma vez que não acionaram *frames*, pois observou-se que foram retomados e transcritos trechos do texto, sem uma justificativa plausível para o que poderia gerar em termos de significado na linguagem a partir da inferência. Houve o predomínio de cópia-colagem e da paráfrase literal de partes do texto como, por exemplo, em:

Questão 2

40 “A nora de olaria apareceu de azul marinho, com enfeites de paetês e em drapejado disfarçando a barriga sem cinta. E a velha pegou a faca. E sem hesitação como se hesitando em momento ela toda coisa para frente”

Questão 3

30 “Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão (...) – Ultimamente ela deu pra cuspir, terminou então confessando contrita para todos.”

Questão 8

62 “Ele se mexiam agitado rindo a su família e ela .”

Em relação às respostas na Categoria II, nota-se que as inferências foram construídas a partir de associações provenientes de alguma questão, pontuada na pergunta, com os conhecimentos prévios que acionaram os *frames*.

No âmbito da compreensão leitora pela inferência reflexiva global, observou-se o quanto a ativação dos *frames* para expressar ou comentar alguma questão referente ao texto possibilita o desenvolvimento da construção dos significados no processo das práticas de leitura. Deste modo, *frames*, adquiridos pelas experiências do leitor, são essenciais e produtivos para processos de instauração dos significados implícitos ou ocultos do texto.

Na análise dos dados, as questões inferenciais na Categoria II exigiram por parte do aluno-aprendiz a manipulação dos *frames*, já adquiridos e instaurados, em situações novas, com objetivos de analisar, comentar uma questão ou uma hipótese como podemos verificar ao retomarmos algumas respostas:

Questão 1

- 77 “Já que o marido dela não foi por causa dos irmãos, ela tinha que ir para que nem todos os laços familiar sejam cortados.”

Questão 6

- 05 “Digamos que a relação entre eles não era muito afetiva um com o outro, tanto que o marido nem compareceu, para não ver os irmãos.”

Questão 7

- 34 “Não. Nenhum dos parentes dela demonstram algum carinho por ela. Sim meu título seria Triste aniversário.”
- 37 “não, pois não tem alegria nenhuma, todos estão lá apenas por estarem e mais nada. Si, “A infelicidade.”
- 38 “Não. Feliz aniversário nada os filhos da aniversariante são tudo emgratos e os parentes são piores ainda a única que salva é o Rodrigo. O título que eu daria é. Não feliz aniversário.”

Como já foi explicado, a questão 5 não contempla a nossa pesquisa por ser de Baixo Nível Inferencial (APPLEGATE, M.; QUINN K. E APPLEGATE, A, 2002), em que o leitor responde não de forma íntegra ao que está no texto, mas pelas relações de sentido próximas do nível literal e, portanto, óbvias. Essas inferências exigem, de forma mínima, que os leitores usem suas experiências ou tirem conclusões. Como por exemplo: (a) páráfrases: requerem que o leitor reconheça informações em palavras das utilizadas no texto original. Apenas uma tradução do texto impresso; (b) estabelecimento de relações lógicas: requerem que o leitor identifique relações que existem entre ideias no texto; (c) detecção de informações de fundo: aquelas que lidam com detalhes, são, em grande parte, irrelevante para a mensagem central do texto; (d) especulação: requerem que o leitor se baseie apenas no conhecimento de base ou especule sobre as ações dos personagens sem o utilizar as informações do texto que pode transformar as especulações em uma previsão lógica.

Questão 05

Através dos acontecimentos, percebe-se que D. Anita revela um sentimento diferente em relação ao neto Rodrigo. Que sentimento seria esse? Que motivo você daria para ela ter esse sentimento? Justifique com fatos do texto.

- ✓ Possível Gabarito: Espera-se levar o aluno a observar a relação entre os personagens e estabelecer uma comparação entre o neto Rodrigo e os demais personagens. Que D. Anita possuía um sentimento de amor verdadeiro, pois sabia que seu neto seria um grande homem, diferente dos outros, pois era sincero e amava de verdade.

Dadas as respostas referentes à Questão 5, categoria II, nota-se que as inferências foram construídas a partir da associação entre eventos ou ações dos personagens, gerando, por conseguinte, inferências distintas sobre o que se destaca na pergunta.

Abaixo, seguem exemplos das repostas dos alunos, que se reportam a diferentes modos de integração de alto nível inferencial fornecendo uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação com base na integração de informações intratextuais:

- (a) *Frame* de opinião: percepção de a avó achava que o neto seria um bom homem no futuro:

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
01	“Ela tinha carinho por ele, talvez pelo fato que ela achava que ele seria diferente da sua família.”
03	“Orgulho, ele pode ser um homem de verdade.”
04	“Ela acredita que Rodrigo é o único a ser carne do seu coração e que ele sim seria um homem.”
17	“Ela tem um sentimento de carinho e consideração. O motivo é por ver o garoto como um verdadeiro homem do futuro.”
21	“Aquela cabecinha ardente e confusa ela achava que ele sim era um homem.”
34	“o amor. Porque le era o único da família que poderia se tornar um homem de verdade.”

38 “Sentimento de amor pelo neto, pois ela sabia que ele seria um bom homem.”

(a) *Frame* de família: identificação da reciprocidade afetiva entre avó e neto:

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
02	“Compaixão. Que seu neto Rodrigo é o único que se importa realmente com ela. “Era o único a ser carne do seu coração”.”
05	“Sentimento de amor. Percebe-se que ela tem uma paixão maior pelo neto. Ele era o único a ser a carne de seu coração.”
08	“D. Anita gosta do neto porque ela gosta dele.”
09	“porque rodrigo era o mais quieto e tratava muito bem.”
13	“Afeto, pelo motivo que ele era o único a ser igual a ela, demonstrava o que sentia.”
14	“Rodrigo era o único neto que era mais atencioso com D.Anita, Ela gostava dele.”
16	“Ela ama o neto porque ele não é falso com ela ele gosta dela de verdade e ele tem um coração bom.”
24	“O sentimento de amor e compaixão. Acho que a resposta mais óbvia para isso seria que esse neto fosse diferente e se importasse com ela.”
31	“porque ela amava o seu neto, pois ele era diferente dos outros = ele a amava.”
36	“ele era o único que fazia seu coração feliz i o único que morava em seu coração.”
42	“A idosa sentia sentimento de felicidade porque o Rodrigo era o único que gosta dela de verdade.”
59	“Bom pré-sentimento sobre o Rodrigo. Que era uma criança autêntica e calma. D. Anita o gostava por não ser um metido fingido.”
64	“Seria amor. Era o neto que mesmo sendo pequeno se importava bem mais com ela do que os próprios filhos.”
68	“Sentimento de carinho. O motivo e que Rodrigo era o único que respeitava a D.Anita.”
69	“Podia ser mais estudioso do que os outros netos dava mais atenção a D. Anita.”

- 72 “Porque Rodrigo gostava dela não era ingual aos outros.”
- 73 “Que ela gostava do seu neto. Talvez ele era um bom neto a respeito e cuida dela.”
- 76 “Que ela ama o neto Rodrigo, o neto de sete anos. Era o único a ser carne do seu coração.”
- 79 “Ela disse que seu neto Rodrigo era o único a ser a carne de seu joelho, quis dizer que ele era uma pessoa amorosa, simpática e respeitador com ela.”

(b) *Frame de família*: percepção dos laços familiares entre os personagens:

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
07	“Era o único a ser carne do seu coração.”
11	“Carinho, porque ele era o único a ser carne do seu coração.”
12	“que ele é o único pedacinho de carne do coração dela, o motivo de ser o neto mais novo dela.”
15	“Porque é o melhor neto que ela tinha, carinha dura e viril e despenteada.”
18	“Ela tinha um carinho pelo Rodrigo porque ela gostava muito do Rodrigo e olhava com olhar de desprezo para os outros.”
19	“Um sentimento de amor como “Rodrigo o neto de sete anos, era o único a ser carne do seu coração”.”
20	“Porque Rodrigo era o único de ser carne de seu coração, o sentimento que ela sentia era porque ele era o neto mas novo.”
22	“Amor.”
25	“Rodrigo o neto de sete anos era o único a ser carne do seu coração.”
26	“Um sentimento de consideração maior pelo o neto Rodrigo. Por ele ter características de um menino bom.”
27	“Um sentimento de preocupação.”
40	“porque era o único a ser carne de seu coração. Rodrigo com aquela carinha dura, viril e despenteada. Cadê o Rodrigo? O Rodrigo com olhar sonolento e intermesido naquela cabecinha.”

- 43 “Que ele era o único a ser carne do seu coração.”
- 45 “Amor e carinho. Pois ele era a única carne de seu coração. “Rodrigo, o neto de sete anos era o único a ser carne de seu coração”.”
- 48 “sentimento de amor e carinho e etc.
- 51 “Ela pensol derepente que Rodrigo o neto de 7 anos era o único a ser carne do seu coração. Porque os outros netos e filhos era carne do Joelho. Não gostava dela.”
- 54 “Ela ama o rodrigo ele é o único neto dela mais novo.”
- 55 “Sentimento de amor. Ela disse que todos os netos e filhos da carne da canela, mas o Rodrigo faz parte da carne do coração.”
- 57 “Amor, por ser o único carne de coração.”
- 60 “interesse. Rodrigo o neto de sete anos era o único a ser a carne de seu coração.”
- 62 “O sentimento da vóvo parece alto e muito forte.”
- 63 “Motivou um sentimento de alegria.”
- 65 “Porque ele era o neto mais novo. Era o único a ser carne do seu coração.”
- 70 “Rodrigo era o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração.”
- 74 “É porque ela gostava muito de Rodrigo um sentimento sem explicação.”

Noutros exemplos, são copiadas partes do texto ou apresentam outros fatos sem relação com os fatos da narrativa a fim de responderem à pergunta:

QUESTÃO 5:

- | ALUNOS | Inferências – Respostas dos alunos |
|--------|--|
| 06 | “Porque o rodrigo é carinha dura viril e despenteada.” |
| 10 | “um sentimento mais carinhoso. Ele sabia que ela traiu o marido.” |
| 23 | “Com aquela carinha dura viril e despenteada e com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha.” |
| 29 | “e que Anita revela o sentimento dizendo que está gostando da festa.” |
| 30 | “rodrigo com o olhar sonolento e sentiu merecido naquela cabecinha ardente.” |
| 35 | “Sentimento de desprezo, motivo que ela não gosta do neto.” |
| 58 | “sentimento de tristeza e raiva. O menino era muito “mal criado”.” |

- 59 “Bom pré-sentimento sobre o Rodrigo. Que era uma criança autêntica e calma. D. Anita o gostava por não ser um metido fingido.”
- 60 “interesse. Rodrigo o neto de sete anos era o único a ser a carne de seu coração.”
- 61 “Rodrigo com aquela carinha dura viril e despenteado com Rodrigo Rodrigo com olhar sonolento e intumesido naquela cabecinha ardente .”
- 67 “Ergui com mais altas aos tiro aos vivos na cadeira.”
- 78 “Pelo fato dele ser o mais novo, de ter a cara dura.”

5 AGENCIAMENTOS, CRÍTICAS E APRENDIZADOS

Nesta seção, destaca-se o quanto é complexa a compreensão leitora com perguntas de nível inferencial. O quanto foi fundamental assumir uma “postura reflexiva e indagadora” (RAJOGOPALAN, 2003) como professora/pesquisadora, constatando que, quanto mais estreita for a relação com o “núcleo duro” do processo de ensino-aprendizado, mais estará próximo a “pesquisa pura”, e mais propenderá “a relegar a um segundo plano qualquer discussão a respeito das consequências éticas de suas elucubrações teóricas ou mesmo negar sumariamente (...) que elas existam” (RAJOGOPALAN, 2003. p. 18). Neste sentido, o autor destaca que “não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJOGOPALAN, *op.cit.*, p. 12).”

As ressalvas apontadas acima são relevantes para percurso desta pesquisa de modo que a tomemos como processo singular do aprendizado em termos da relação entre o agir das pessoas (aluno e professor) e o sistema cognitivo de vida (DUQUE, 2015).

No decorrer de toda sua construção, inúmeras inquietações, modificações e transformações aconteceram, tanto para os sujeitos aprendizes, como, é principalmente, para a professora pesquisadora, uma vez que foi possível vivenciar, profundamente, o que Paulo Freire deixou em seu livro *Pedagogia da Autonomia* como um importante ensinamento:

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educando progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática 'profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 1996, p. 53)

Ao concluir este capítulo, tomo, enquanto professora/pesquisadora, as palavras de Paulo Freire para expressar por me sentir no papel de uma professora progressista, uma vez que, durante todo o processo considere meus aprendizes em todos os aspectos que constituem suas relações sociais e culturais, assim como sua visão de mundo.

Desta forma, nesta pesquisa temos uma práxis emancipatória em que tanto a professora/pesquisadora, como cada sujeito-aprendiz assumiram papéis de protagonistas para juntos construirmos práticas escolares que propiciassem a potencialização na construção de novos conhecimentos, desconstruindo um modelo de ensino-aprendizado que reproduz as injustiças sociais e as desigualdades ao focar o ensino de compreensão leitora na perspectiva do ler literal, do memorizar partes do texto de forma fragmentada e descontextualizada de sua realidade, impedindo assim que o aprendiz possa intervir e agenciar em sua realidade de mundo.

Através desta pesquisa, foi possível resgatar o caráter dialógico de ação-reflexão no processo de ensino-aprendizado e assim, como Freire (1996), resgatar também a humanização

do sujeito-aprendiz oprimido, enquanto cidadão, que assume o papel de agente integrante e transformador de sua realidade concreta e o direito de ser mais, de ir além.

Nesta perspectiva, a práxis assumida pretendeu ser revolucionária e superadora de fragmentação e corporativismo. Pode-se apontar que os estímulos dos diversos agenciamentos, durante o processo de leitura e de toda a práxis, contribuíram para a emancipação e autonomia dos aprendizes, no momento que construíram respostas com significados gerados pela associação de conhecimentos intratextuais e extratextuais, para assim estabelecer as inferências de alto nível e reflexivo global.

No item a seguir deixamos nossas considerações, que estão longe de serem finais e as perspectivas para novos estudos.

6 CONSIDERAÇÕES (nem um pouco) FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS

Mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão.
Carlos Drummond de Andrade

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*

Dada a sua relevância e complexidade, os processos cognitivos em situações pedagógicas relacionadas à compreensão dos textos narrativos, com perguntas de nível inferencial de alto nível e reflexivo global, é objeto de reflexões teóricas e metodológicas.

Nosso desafio, nesta pesquisa, foi de refletir sobre o conhecimento teórico, investigativo e empírico e estabelecer um vínculo, um caminho, um fio condutor que faça conexão com a educação e nos capacite, enquanto educadores, a construir uma educação em que o processo de compreensão leitora forme leitores conscientes que manipulem seus conhecimentos de mundo e experiências próprias, a fim de estabelecerem significados possíveis para além do texto.

Ao pensarmos por quais caminhos iríamos direcionar esta pesquisa, tomamos e assumimos nossa participação: eu, como educadora-pesquisadora e os alunos participantes, como aprendizes, e nós, como sujeitos do processo de construção dos conhecimentos, visando a transformação no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizado que seja potência para a construção de uma sociedade justa, democrática, coletiva e igualitária tal ensina o educador Paulo Freire no decorrer de sua trajetória.

A partir da pesquisa, no campo da compreensão leitora, como um processo de integração conceptual, individual e coletiva acreditamos na educação do repensar, transformar e ampliar as relações pedagógicas na escola, no trabalho, a fim de que sejam proporcionados diversos caminhos de modo a alcançar e redimensionar os conhecimentos adquiridos nas práticas discursivas e sociais. Em suma, que os sujeitos-aprendizes sejam alunos-leitores, capazes de superar as dificuldades apresentadas no percurso de suas experiências de vida sociocultural e emocional.

Ao propormos um trabalho com foco nos processos cognitivos para atividades didáticas de compreensão leitora, ressaltamos que atividades, nesta perspectiva, possibilitaram dados diagnósticos no que diz respeito às reais capacidades e inseguranças do aprendiz, indo na direção contrária do que a escola costuma apresentar, como questões objetivas, no nível baixo inferencial ou literal de cópia-colagem. Neste sentido, relativizar o nível explícito e literal na busca de informações nos textos é assumir a compreensão leitora como um processo de integração conceptual.

Em outras palavras, este processo pode alterar tanto o texto que é lido, quanto o aprendiz enquanto leitor, gerando um novo saber, uma vez que o aprendiz-leitor pode atrelar as informações do texto com as informações que já possui.

Assim, reconhecemos que caberia à escola atribuir importância ao processo de conhecer a realidade dos sujeitos aprendizes e promover a conscientização para que estes se tornem agentes na construção de novos saberes. A partir dessa constatação, promovemos práticas pedagógicas de aprendizado de compreensão leitora a fim de conhecer as experiências dos alunos como leitores. Por meio da conversa coletiva, detectamos que a escola pouco fomentava a leitura, mesmo sendo ela a única que, no presente momento, poderia promover esta motivação e, a partir de então, tivemos mais uma afirmação que nossa pesquisa fazia sentido, sendo crucial que, eu, como educadora-pesquisadora, lutasse para que

a escola assumisse, para meus aprendizes, o papel de fomentar e manter a leitura na vida deles, desmistificando a função que tinham da leitura como uma obrigação para realizar tarefas escolares com objetivo de encontrar respostas às perguntas literais e explícitas no texto.

Após a aplicação do teste diagnóstico, decidimos que a análise dos dados deveria partir da leitura, cautelosa, de todas as respostas. Assim elas foram digitadas, da maneira como os aprendizes escreveram, o que foi uma tarefa bastante cansativa e trabalhosa, todavia, muito enriquecedora, uma vez que nos proporcionou analisar os diferentes tipos de integrações conceptuais realizadas por cada aluno, considerando o protocolo de inferências de nível alto inferência e nível reflexivo global (APPLEGATE, M.; QUINN K.; APPLEGATE, A., 2002) e os contributos teóricos-metodológicos de Spinillo & Hodges (2012), e Spinillo & Mahon (2007), Vargas (2018) e Gerhardt (2017). Nesta lógica, tomamos o papel da compreensão leitora nas atividades escolares como um processo que envolve associação de diferentes domínios cognitivos, que depende da integração dos saberes acumulados com as informações oriundas do texto, através “dos processos cognitivos que constituem os saberes processuais” (VARGAS, 2018. p. 52).

Nesta perspectiva, assumindo a postura já explicitada, estabelecemos duas categorias quanto à organização dos dados: Categoria I: Questões identificadas como “perguntas de alto nível inferencial”, vinculando conhecimentos prévios às informações intratextuais, como é o caso das perguntas 2 e 3 Categoria II: Questões de “nível inferencial reflexivo global”, identificadas como questões que exigem do leitor ponderações, concordâncias e discordâncias acerca dos assuntos que envolvem o texto, como é o caso das perguntas 1, 6, 7 e 8. Como já explicado nesta pesquisa, a pergunta da Questão 4 foi descartada, pois a resposta independia dos fatos do texto, fugindo do escopo da pesquisa e a pergunta da Questão 05, conforme níveis inferenciais na categoria de Applegate, M. D; Quinn, K. B. e Applegate, A. J. (2002), enquadra-se no nível II Baixo Inferencial, também não contemplando a nossa pesquisa, uma vez que, por ser de Baixo Nível Inferencial, o leitor responde não da forma íntegra que está no texto, mas pode ser tão próximas do literal que são óbvias. Essas inferências exigem de forma mínima que os leitores usem suas experiências ou tirem conclusões.

Os resultados obtidos nos levaram a algumas constatações e reflexões, considerando o sujeito aprendiz-leitor como aquele que pensa o pensar e aprende a aprender, como um ser

situado (SINHA, 1999). Analisando as respostas referentes à Questão 2, categoria I, notamos que as inferências foram construídas a partir das associações em que se manifestam conhecimentos de mundo, tendo como foco: (a) *Frame* de classe social, relacionando: 1. o vestir-se bem porque iam para Copacabana. 2. vestir-se bem para mostrar que pertenciam a uma classe social mais prestigiada; (b) *Frame* de família, relacionando vestir-se bem porque a família era esnobe; (c) *Frame* de classe social: Vestir-se bem porque iam para Copacabana. Isso significava muito, pois, para a família de Olaria, era um passeio importante.

Com base nas respostas dos alunos, referentes à Questão 3, as inferências foram construídas a partir da integração entre os conhecimentos adquiridos no texto (informações intratextuais) e os conhecimentos de natureza cultural: (a) *Frame* de personalidade.

Já nas questões referentes a Categoria II, concluímos que exigiram como itens de resposta reflexões globais, por parte do sujeito aprendiz, sobre o texto como um todo, uma vez que as perguntas requereram significação global. Esses itens direcionaram o sujeito aprendiz-leitor a expressar e defender uma ideia relacionada às ações dos personagens ou aos resultados dos eventos. Nessa vertente, a Categoria II teve como paradigma analisar como os aprendizes fazem comentários e reagem sobre determinada ação e/ou atitude dos personagens, de forma reflexiva. Como fora analisado, os alunos não fizeram integração entre as informações do texto, mas o fizeram a partir da integração entre conhecimentos prévios e um dado do texto, a fim de estabelecerem inferência através do comentário, da crítica ou do julgamento de modo a realizar conceptualmente inferências em situações didáticas de compreensão leitora.

Dadas as respostas referentes à Questão 1, notamos que as inferências foram construídas, tendo como ponto de partida *frames* acionados a partir dos fatos ligados à narrativa do texto, associados ao conhecimento cultural: relações de obrigatoriedade em eventos familiares. Desta maneira, observam-se, como significado subjacente à constituição das inferências, que ativaram *frames* das relações de obrigatoriedade entre familiares. Nas respostas referentes à Questão 6, nota-se que as inferências foram construídas a partir de *frames* de associações em que se manifestam conhecimentos e experiências culturais no que se refere às relações de afetividade. No caso das respostas, a inferência é estabelecida através dos comentários críticos a partir do acionamento de *frames* sobre as relações de afetividade que estão subjacentes às situações desenroladas entre os personagens (Grau de envolvimento).

E quanto as respostas referentes à Questão 7, as inferências foram construídas a partir dos comentários atribuídos ao conteúdo da pergunta relativa ao acionamento de *frames* relacionados à concepção de um feliz aniversário. Em algumas respostas, notamos que as experiências culturais relativas a aniversários felizes e não-felizes como gatilhos para o estabelecimento da inferência; outras respostas explicitaram o título com justificativas relacionadas aos fatos desenrolados entre os personagens. Por fim, as respostas referentes à Questão 8, notamos que as inferências foram construídas a partir das reflexões gerais acerca do conteúdo da pergunta “Você daria um outro desfecho a essa história? Comente a razão de sua proposta.” As inferências baseiam-se nas experiências culturais acerca dos conhecimentos prévios relativos a relacionamentos familiares e aniversários de pessoas idosas.

Ao concluirmos as análises das respostas do Teste-Diagnóstico, constatamos o quanto é complexa a compreensão leitora com estratégias relativas à inferência, em que são realizados vários processos cognitivos de diversas naturezas em termos de relacionar as experiências linguísticas, especificamente o processamento das informações no texto, com as extralinguísticas, o que tratamos por conhecimentos prévios.

Foi possível também concluir que, em algumas respostas das questões 2 e 3, Categoria I, e 6, 7 e 8, da Categoria II, não houve integração entre informações do texto e conhecimentos prévios: observou-se que foram retomados e transcritos trechos do texto, sem uma justificativa plausível para o que poderia gerar em termos de significado na linguagem a partir da inferência. Este fator nos fez refletir sobre as questões elaboradas pelos professores quando trabalham com a compreensão leitora do texto escrito, uma vez que constatamos perguntas que levam a respostas superficiais e a não formulação de inferências de alto nível e reflexivo global em questões do teste, o que fora um desafio para nossa pesquisa.

Ao longo desta dissertação, verificamos o quão relevante é atribuir importância às diferenças individuais dos aprendizes no rendimento escolar já que, através das mediações realizadas, tivemos a oportunidade de ver, de forma individual, os processos de aprendizado entendendo que são diferentes em cada indivíduo por acionarem *frames* distintos, presentes em seus conhecimentos prévios. Desta maneira, o aprendiz experienciou o aprender-aprender de forma a construir uma relação de consciência e de ser essa proposta de aprendizado uma prática integrada à vida desse aprendiz.

Ao estabelecermos um vínculo dos contributos teóricos-metodológicos à mediação didática, constatamos que é essencial a escola, digo escola me reportando a todos envolvidos no processo ensino-aprendizado, assumir o aprendiz como um ser individual e autônomo. Paralelamente, a professora/pesquisadora constatou que deve assumir a posição de mediadora e que seja esta uma importante tarefa de preservar a individualidade do sujeito-aprendiz, levando-o, com tranquilidade, à tomada de consciência diante à leitura.

A ponderação que se faz ao fim de todo esse processo é que, através dos resultados das mediações didáticas, ficou evidente que cabe aos professores acreditarem na possibilidade de modificar e adaptar suas práticas e metodologias de ensino, a fim de que todos os aprendizes desenvolvam e avancem na busca de autonomia pelo seu próprio processo de aprendizagem. Na verdade, acreditamos que seja fundamental repensar a inferência em termos cognitivos, encarando-a como elemento crucial na compreensão leitora, nas relações de integração conceptual possíveis e potentes quando se objetiva que os aprendizes reflitam sobre os seus processos de aprender e reaprender, conscientes, sem limites quanto a caminhos que tenham de percorrer.

A presente pesquisa pretendeu trazer significativas contribuições no que diz respeito às novas reflexões e práticas, no que tange à compreensão de um texto, estabelecendo o processo de interação, pois é na releitura e reconstrução de um texto que o leitor pode estabelecer ou ressignificar os sentidos na linguagem. Entretanto, esse percurso não deve ser feito somente antes ou depois da mediação, mas também durante a realização da atividade, sendo acompanhado e mediado pelo professor, de maneira que o aprendiz descubra as estratégias que o encaminharão para a compreensão do texto e juntos possam construir instrumentos que proporcionem a reflexão sobre o seu desempenho em compreensão leitora, de alto nível inferencial e reflexivo global.

É essencial que os aprendizes tomem consciência de seu desempenho, enquanto leitores, a fim de somar forças com o professor-mediador para encontrar caminhos que proporcionem o avanço na compreensão leitora, mesmo que, no início desta pesquisa, tenha me voltado para mim e questionado: “Quais aspectos são essenciais no processo de leitura?” e “Quais estratégias didáticas são mais eficazes para desenvolver atitudes de compreensão leitora dos aprendizes?”. E ainda: “Qual é o meu papel na luta por uma educação libertadora ou transformadora?”. Assim este trabalho também deve ser visto como uma contribuição

essencial em uma questão: foi uma das possibilidades de constatar quem eu era como educadora e como pessoa. Dentro de mim, havia pretensas certezas que eu mesma não me dava conta que tinha e, ao término desta dissertação, percebo que não foi fácil abandonar essas certezas e lançar-me em caminho repleto do não limite da potência e do se possa transformar. Não foi fácil responder aos próprios questionamentos e, para além disso, aos questionamentos dos colegas de trabalho, que talvez me achassem uma educadora insana. Contudo, eu precisava interferir, e desconstruir, tudo aquilo que me incomodava durante tantos anos.

Um dos maiores aprendizados que esta pesquisa me acrescenta é que se torna imprescindível, em qualquer prática pedagógica, a inclusão dos aprendizes de forma agentiva no que tange aos seus processos de aprendizagem (GERHARDT, 2013) de maneira a se conscientizarem de que são pessoas situadas, potentes e capazes de gerenciar as ações da sua vida e de sua formação escolar.

Qualquer projeto de investigação tem inevitavelmente diversas limitações e este não constitui exceção à regra, uma vez que a escola apresentava um calendário a ser seguido e assim ocorreram diversos imprevistos vinculados à situação de segurança no local em que a escola e os alunos estavam inseridos.

Com este estudo, almejo contribuir para futuras investigações, no que tange aos processos de compreensão leitora no nível alto e reflexivo global no campo teórico da cognição. Para além disso, que a minha paixão em aprender-ensinar-aprender sirva de inspirações para futuras pesquisas, que coloquem o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem como pessoa, situada e potente. E que assim como eu, uma cidadã brasileira, que veio da periferia, fruto da escola pública e que sofria de uma gagueira intensa na infância, nossos aprendizes vejam à escola pública como um lugar essencial na vida deles, um lugar de aprendizado para a vida, aprendendo a terem vez e voz para chegar onde eles desejarem.

A ponderação que se faz ao fim de todo este processo é que a única certeza que temos é que não se obtêm resultados imediatos no que tange ao processo de compreensão leitora. Não é fácil. Temos muito a caminhar, mesmo que dúvidas surjam em todos os momentos da nossa prática. Mas hoje, e neste momento, ao concluirmos este trabalho, carregamos a certeza, a priori declarada por Paulo Freire (2000) que “ninguém caminha sem aprender a caminhar,

sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. In *The Reading Teacher*, v.56, n.2, p. 174-180. New Jersey: Wiley. Oct 2002.

ARROJO, R. (Org.) (1992) **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes.

ARROJO, R., & Rajagopalan, K. (1992). **A noção de literalidade**: metáfora primordial. In Arrojo, R. (org.), p. 47-55. 1992.

BRASIL.MEC.CONSED.UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Terceira versão. MEC/Consed/Undime/MPB, março de 2017, 396p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-PDF&Itemid=30192.

Acesso em 24.04.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. : il. 1. Avaliação da educação básica. 2. Ensino médio. 3. Língua portuguesa. 4. Matemática. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. III. Título.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 2001, p.144.: il.; 16x23cm

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 106.

BRYMAN, A. **Ethnography. Volume 4: Ethnography**. Fieldwork Practice. Thousand Oaks, London: Sage. 2001.

CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In CORACINI; PEREIRA (Orgs.) **Discurso e Sociedade**: Práticas em Análise do Discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001 p. 137 – 154

CORACINI, Maria José, **Leitura**: decodificação, processo discursivo...? in CORACINI. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2010.

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: MURAD, Fátima. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, cap.1 p. 15-41.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9552/6316>>. Acesso em: 24 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.26673/tes.v7i0.9552>.

DERRIDA, J. (1981). Glas. Paris: Édition Denöel/Gonthier

DUQUE, Paulo Henrique e COSTA, Marcos Antonio. Cognitivismo, corporalidade e construções: novas perspectivas nos estudos da linguagem. Dossiê: Linguagens em diálogo. **Cadernos de Letras da UFF**. n. 42, 2011.

DUQUE, Paulo H.; COSTA, Marcos A. **Identidade, integração e imaginação**: investigando a literatura fantástica. In: CONGRESSO LINGÜÍSTICA E COGNIÇÃO, 5., 2012, Florianópolis. *Anais...*, 2012a. v. 1. p. 109-114.

DUQUE, Paulo H.; COSTA, Marcos A. **Linguística Cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2012b. v. 300. 218 p.

DUQUE, Paulo Henrique. Por uma abordagem ecológica da linguagem. Pontos de Interrogação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). v. 5, n. 1, jan./jul. 2015.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e Cognição: uma abordagem baseada em *frames*. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015a.

DUQUE, Paulo Henrique. Por uma abordagem ecológica da linguagem. UNEB: **Pontos de Interrogação**, v. 5, n. 1, jan. /jul., 2015b.

DUQUE, Paulo Henrique. **De perceptos a frames**: cognição ecológica e linguagem Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 21-45, 1º sem. 2017.

FAUCONNIER, Gilles & TURNER, Mark. 2002. **The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books.

FAUCONNIER, Giles; TURNER, Mark. Blending as a central process of grammar. In: GOLDBERG, Adele. (Org.). **Conceptual structure, discourse and language**. p. 113-130. Stanford: CSLI, 1996.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FREITAS, M. T. **Bakhtin e a psicologia**. In: FARACO, C.A. et al. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 165-187.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo; 4.

FILLMORE, Charles. Topics in Lexical Semantics. In: COLE, R. (ed.). **Current Issues in Linguistic Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005(b).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7.ed. Tradução Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GERHARDT, Heinz Peter. Educação libertadora e globalização. In: **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

GERHARDT, A. F. L. M. UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVA DA AVALIAÇÃO EM TEXTOS ESCOLARES. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1181-1203, set./dez. 2006. Acesso em 26/01/2020.

GERHARDT, A. F. L.M; ALBUQUERQUE, C. F. ; SILVA. I.S.S. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura. **Revista Ciências & Cognição**.v.14 n.2: 074-091. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Submetido em 28/05/2009 | Aceito em 20/07/2009ISSN 1806-5821 – Publicado *on line* em 31/06/ 2009. Acesso em 26/01/2020.

GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 247-263, maio/ago, 2010.

GERHARDT, A.F.L.M.; VARGAS, D.S. **A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura**. Trabalho em Linguística Aplicada, v.49, p. 145-166, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100011>. Acesso em 20/03/2020.

- GERHARDT, A. F. L. M. (Org.) **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- GERHARDT, A. F. L. M. **Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola**. Educação e Realidade, 2014.
- GERHARDT, A. F. L.M. **Ensino da Gramática e desenvolvimento metacognitivo: teorias, reflexões e exercícios**. Campinas: Pontes, 2017^a.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2^a ed, 2017.
- GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 247-263, Aug. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200004&lg=en&nrm=iso>. access on 08 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782010000200004>. Acesso em: 20/03/2020.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de, (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573> . Acesso em 20/03/2020.
- HODGES, L. V. dos S. D. & NOBRE, A. P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão leitora. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6.n.2.p.476-490, Nov. 2012. Disponível em: [http://: www.reveduc.ufscar.br](http://www.reveduc.ufscar.br). Acesso em 21/09/2018.
- KOCK, I. G. V. Atividades e estratégias de processamento textual. In: KOCK, I. G. V.; BARROS, K. S. M. (Org.). **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal: Editora da UFRN, 1997. p. 139-146.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

- LAKOFF, George. **The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century American Politics with an 18th-Century Brain.** New York: Viking, 2008.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.
- LISPECTOR, Clarice. **Feliz Aniversário.** In: Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Milena Ribeiro, Habilidades de leitura no contexto escolar – In: **III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora.** UNB, outubro de 2010. [mimeo]
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas do professor. **Revista UNIMAR**, v.17, n., p 85-94, 1995.
- MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malioniski Pianaro. **Conceitos de leitura.** In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.) **Leitura e ensino: formação de professores – EAD.** Maringá: Eduem, 2010. V. 19. p. 15 – 40.
- MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 1996. p. 192. (ISBN 85-85725-16-8).
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem. 2004.
- MOITA LOPES, L. P. **A linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada Interdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução: Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.).

Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festschrift para Antonieta Celani. 1ª.ed. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 15-37.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Andréa Olimpio; FARIA, Elaine Leporate Barroso. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, [S.l.], v. 7, mar. 2017. ISSN 2526-3471. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9552>>. Acesso em: 04 oct. 2020. doi:<https://doi.org/10.26673/tes.v7i0.9552>.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Andréa Olimpio; FARIA, Elaine Leporate Barroso. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, [S.l.], v. 7, mar. 2017. ISSN 2526-3471.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language. Second edition.** Oxford: Heinemann, 1996.

OAKHILL, J. R. & YUILL, N. **Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation.** In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading difficulties: Processes and intervention.* 1996. (pp. 69-92). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de & SILVEIRA, Maria Inez Machado. A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade.** Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I, v. 23, n. 41, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Science, rhetoric, and the sociology of knowledge: a critique of Dascal's view of scientific controversies.** Manuscrito - Revista Internacional de Filosofia. 2002. XXV. 2: 433-464.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ISBN 85-88456-13-3. p. 144.

RAJAGOPALAN, K. **O ensino de línguas como parte da macro-política linguística.** In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b, p. 47-73.

- ROSÁRIO, P., SOARES, S., NÚNEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. & RÚBIO, M. (2004). **Processos de autorregulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico**. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII (1), p. 141-157.
- RUMELHART, D. E., & MCCLELLAND, J. L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: II. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89(1), 60–94. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.1.60>
- SANTA-CLARA, A.; SPINILLO, A.G. Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.22, n.1, p. 87- 94, 2006.
- SAWYER, R. Keith; GREENO, James. Situativity and Learning. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge University Press, 2009. p. 347-367.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999. 178 p.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. Leitura literária & outras leituras – **impasses e alternativas do trabalho do professor**. Belo Horizonte. RHJ, 2009. 216p.
- SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Habilidades de leitura no contexto escolar** – In: III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora. UNB, outubro de 2010. [mimeo]
- SINHA, C. **Pessoas situadas**: aprender a ser um aprendiz. In Joan Bliss, Roger Säljö and Paul Light (Eds.) *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*, p. 32-48. Oxford, Pergamon, 1999.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Ed. 6, Porto Alegre: Penso, 1998.
- SPINILLO, A. G., & MAHON, E. R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n.3, p. 463-471, 2007.
- SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a comparação de textos na sala de aula. **Interam j. Psychol**, v.42 n.1, p. 29 - 40. Porto Alegre, abr, 2008.
- SPINILLO, A. G., & HODGES, L. V. dos S. D. Análise de Erros e Compreensão de Textos: Comparações entre diferentes Situações de Leitura. **Psicologia e Teoria de Pesquisa**, p. 381-388, 2012.

SPINILLO, A. G., & MOTA, M. M.P.E. da.orgs. **Compreensão de textos: processos e modelos. Casa do Psicólogo**, 1 ed, p.171-199, 2013.

SPINILLO, A. G.; ALMEIDA, D. D. **Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças?** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 66(3), 115-132. 2014. Recuperado: 21 nov. 2016. Disponível: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2888>

STERNBERG, R.J. *Psicologia Cognitiva*. 2000. Porto Alegre: ArtMed.

STERNBERG, R.J. **Psicologia cognitiva**. 4.ed. Trad. Por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TUMOLO, C.M.S. **Especificações e pré-testagem: etapas essenciais na elaboração de testes de leitura em língua estrangeira**. In TOMITICH, L.M.B. (Org). aspectos cognitivos e instrucionais as leituras. Bauru (SP): Edusc, 2008.p. 125-144.

VARGAS, D. S. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. **Calendoscópio**. Vol. 16, n.1, p. 48-65, jan/abr 2018.

VARGAS, D. S. Contribuições cognitivistas para o ensino de leitura em espanhol na Escola brasileira: o plano da compreensão metalinguística. **Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, v. 4, p. 127-146, 2013.

VARGAS, D. S. *In: O ensino de leitura no ensino médio: uma análise do plano inferência em livros didáticos*. **Anais do SETA (UNICAMP)**, v.5, p. 236-251, 2011. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/1277/1477> Acesso:20/03/2020.

VARGAS, D. S. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino**. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (opção: Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

VARGAS, D. S. Os estudos em inferência os níveis de leitura em atividades de livros didáticos de Língua Portuguesa/Língua Materna. **Anais eletrônicos**. IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011.

VARGAS, D. S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, v.20, n.2, p. 313-330, 2015 Disponível em : <http://www.cienciasecognicao.org> Acesso em: 20/03/2020.

VARGAS, D. S.; SARMENTO, T. M. P. S; GERHARDT, A. F. L. M; REBOLLO-COUTO, L. (Re)pensando atividades escolares de leitura em Espanhol-LE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DAS LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 2010, Foz do Iguaçu, **Anais...**Foz do Iguaçu, 2011.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial em atividades escolares de leitura**: livro didático, cognição e ensino / Diego da Silva Vargas. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2012. xxiv, 287 f.: il., 31 cm. Dissertação (mestrado). UFRJ / FL / Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), 2010.

VARGAS, S. D. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – **Língua Espanhola O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira**: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade federal do Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, D.S. O Plano Inferencial em Atividades Escolares de Leitura: o livro didático em questão. **Intercâmbio**, v. 25, p.126-152, 2012.

VYGOTSKY.L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

ZWAAN, Rolf; RADVANSKY, Gabriel. Situation Models in Language comprehension and memory, **Psychological Bulletin**, v.123, n.4, p. 162-185, 1998.

ANEXO

ANEXOS DAS RESPOSTAS TOTAIS DA CATEGORIA I

*os números ausentes correspondem aos alunos que não participaram

Respostas da questão 2

Alunos	Inferências – Respostas dos alunos
01	“Que eles são pessoas muito desunidas”
02	“Que por ser bem distante, os de olarias sempre iam bem vestido como se fosse em uma festa de gala.”
03	“Uma família mal humorada, arrogante, e mesquinha.”
04	“nenhum deles gostavam de estar ali, como disse a nora de Zilda que foi obrigada a ir, principalmente a aniversariante já que nem “deixar” ela beber, eles deixam.”
05	“Com base no trecho acima, percebe-se que a família da D. Anita, queria ir luxuosa, para demonstrar que não precisava de nenhum deles.”
06	“Família que é bem vestida.”
07	“parece não ser uma família unida.”
08	A família dela briga bastante a D. anita é chata.”
09	“A família de D. Anita vieram todos arrumados de terno vestidos como-se fosse um passeio em Copacabana.”
10	“A família de anita estaria bem vestida porque estaria significando muito para eles.”
11	“Que a família não moravam próximos um dos outros.”
12	“Uma família que gosta de destratar os outros e gosta de ser bem tratada e adora andar arrumado.”
13	“Que eram filhos bem arrumados; “Viva mamãe”, “Viva vovó”, “Viva D. Anita, disse a vizinha que tinha aparecido”.”
14	“os parentes de D. Anita não eram próximos dela.”
15	“Eram alegres mas também a família era separada, com os netos, filhos e filhas.”
16	“A família de D. Anita era falsa, mal agradecida eram secos não se importavam com nada e nem ninguém eram egoístas.”
17	“que a família de D. Anita e tipo uma família bem resolvida e que sempre se vestiam bem em vários eventos familiares.”
18	“Que essa família não é uma família unida.”
19	“uma família muito arrogante e violenta.”
20	“As brigas entre os irmãos a olaria complimentou algumas pessoas com a cara fechada.”
21	“Eles não são muitos unidos e não dão atenção a velha eles são frutos sem capacidade se quer para uma boa alegria.”
22	“Que eles são “falsos”, porque eu vi um pouco de falsidade, as pessoas sendo ignorantes, com uma falsa alegria e também podendo tratar melhor a D. Anita.”
23	Não respondeu

- 24 “Que a família de D. Anita era muito bem sucedida e que queriam passar uma boa impressão ao passear por Copacabana.”
- 25 “porque já tinha muito tempo que eles não se viam e queria ir muito bem vestidos.”
- 26 “Que a família tinha boas condições que eram bastante gente, que não tinha muita consideração pela mais velha.”
- 27 “Era muito importante.”
- 28 **Não respondeu**
- 29 “que vinheram bem vestido par ir da um passeio.”
- 30 “Até u ano que vem nos veremos diante do bolo acho! Até u ano que vem! Gritou josé eloquente não sabiam se deviam rir alto para ele ouvi ou se bastaria sorrir mesmo no escuro.”
- 31 “Porque, depois da festa, a família de Anita iam no passeio a Copacabana.”
- 32 **Não respondeu**
- 33 **Não participou**
- 34 “Era uma péssima família. Os que vieram deram a entender que não queriam estar lá quando disseram que “vim para não deixar de vir”.”
- 35 “uma família bem humilde.”
- 36 “que eles iriam para a festa mas logo depois iriam sair para um passeio.”
- 37 “sem união e com uma falsa felicidade entre eles.”
- 38 “Essa família é bem conturbada. Pois tem irmão que não quer ver irmão os filhos não trata a mãe deles muito bem... E a Zilda é tratada como empregada pelos irmãos. E os filhos de Olaria são inquietos.”
- 39 “Que todos se esforçavam muito para tentar agradar a velha, exceto a nora de Olaria.”
- 40 “A nora de olaria apareceu de azul marinho, com enfeites de paetês e em drapejado disfarçando a barriga sem cinta. E a velha pegou a faca. E sem hesitação como se hesitando em momento ela toda coisa para frente”
- 41 “Eles se vestiam bem porque eles iam também a copacabana”
- 42 “A família de d. Anita, E uma família de Riquinho”
- 43 “Eles são uma família copletas mas não são unidas.”
- 44 “Que a família era separada, que eles foram arrumados só por causa que eles iam passear em Copacabana”
- 45 “Que não eram uma família unida. “Então, como todos tivessem ido à prova final de que não adiantava se esforçarem, com o levantar dos ombros de quem estivessem junto de uma surda”.”
- 46 “Que a família da olaria não gosta de aniversariante Que só foi pra festa porque Eles já iam a Copacabana”
- 47 “Eles são amigáveis brincalhões e sociais”
- 48 “porque eles gostavam de se vestir assim mesmo porque a família dela era bem assim”
- 49 “poderia-lhe dizer era uma família que era bem elegante mais ao mesmo tempo soberbos”
- 50 “A mulher Estava muito bem vestida de azul-marinho, com enfeites de paetês e um drapeado disfarçado. Já o marido foi por razões obvias. Uma família muito triste e

- infeliz.”
- 51 “Eles vinherãom bem vestido porque seu marido queria ver seu irmão para não tenho motivos de falar mal da família dele”
- 54 “Eles vieram bem vestidos porque eles queria passear pela Copacabana também”
- 55 “A família de D. Anita é muito unida Todos.”
- 56 **Não respondeu**
- 57 “Que a família era separada, que eles foram arrumados só pra mostrar que não precisava de nenhum deles.”
- 58 “Essa parte da família se vestiu bem pela importante ocasião.”
- 59 “Se arrumaram mais para o passeio. Pois não faziam questão nem ligavam para aquele aniversário.”
- 60 “Que a família era muito desunida e quase ninguém se gostava também.”
- 61 “A família foi pouco a pouco chegando os que vieram de olaria estava muito bem vestido porque a visita significava ão mesmo tempo passaiio a copacabano A nora de olaria apareceu de azul.”
- 62 “A Nora de Olaria apareceu de azul marinha, com enfeites de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta.”
- 63 “eles foram a Copacabana e a Zilda-se vestiu e a olivia pegou as roupa e usou o vistido”
- 64 “Que eles eram competitivos, e tentavam mostra que um era melhor que o outro. E que alguns irmãos achavam outros metidos, e tentavam mostrar que eram melhores que outros.”
- 65 “A nora de Olaria apareceu de azul marinho, com enfeites de paetês e um drapejado disfarçando a barriga sem cinta.”
- 66 **Não participou**
- 67 “Ele não queria se muitos unidos”
- 68 “Que D. Anita era importante.”
- 69 “a família era interesseira só aparecia no dia do aniversário não aparecia para cuida da D. Anita.”
- 70 “a família era rica e também eles depois da festa de D. Anita eles ia passia em Copacabana.”
- 71 **Não respondeu**
- 72 “porque em olaria não tinha praia então eles vimeram com roupas “elegantes”.”
- 73 “Que eles não eram uma família unida, os irmãos não se gostavam, os parentes não gostavam de D. Anita e eles á chamaram de velha surda incapaz.”
- 74 “Á família dela não liga muito para ela só o Rodrigo tirando ele os outros so vão por obrigação.”
- 75 “A nora de Olaria apareceu de azulmarinho, com enfeites de paetes e um drapejado disfarçando a barriga sem cinta.”
- 76 “Que era uma família que não se dava bem; e estavam bem vestidos por que iriam passear em Copacabana”.
- 77 “O texto quis dizer que a família de D. Anita estava desarrumada e feia.”
- 78 “Eles não eram muito unidos, pois um queria ser melhor que o outro.”
- 79 “Dona Anita disse que a visita era muito significante como um passeio em família, então, para eles era uma folia.”

Respostas da questão 3

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
01	“Não, ela só não queria falar com eles pelo fato de achar que todos lá eram uns insetos.”
02	“Para D. Anita não se estressar preferiu se calar. Explodiu amarga aniversariante que o diabo vos carregue bando de maricas, cornos e vagabundos!”
03	“Os outros personagens fazerem pouco caso dela.”
04	“Ela sabe que eles não queriam estar ali, José mesmo com malícia comentou sobre o ano que vem.”
05	“Não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto a uma surda.”
06	“Por causa que o marido dela não foi.”
07	“Por ela não estava muito feliz.”
08	“A D. Anita é muito chata, e ela não tava gostando da festa.”
09	“A motivação foi dela não gostar da festa e do jeito que foi tratada pelos seus filhos.”
10	“Porque ela não queria ir e não sabia oque iria falar.”
11	“A indignação com a família.”
12	“E se derrepente não se ergueu como uma morta levanta devagar.”
13	“Motivava a atitude que os filhos tinham com ela.”
14	“Ela não gostava de ninguém, pois ela sabia que todos eram falsos.”
15	“Porque ela não escutava e estaria guardando palavras para fazer seu discurso.”
16	“Ela não amava eles ela os desprezava.”
17	“Que ela provavelmente não estava de muito bom humor.”
18	“Porque ela desprezava todos.”
19	“Foi paraque não arumace briga.mais não deu.”
20	“A briga dos irmãos ela ficava com seus filhos na parede quetos.
21	“Porque eles a tratava como uma velha surda incapaz como se fosse morrer logo logo.”
22	“Ela desprezar todos, porque ela era vista como ipotente estava com pessoas com uma alegria falsa.”
23	“Porque ela era velha e surda.”
24	“Ela estava amargurada com os presentes e com a presença de seus filhos e netos.”
25	“Antigamente ela tinha mais disposição para fazer as coisas.”
26	“Por ela saber que ali não tinha consideração a ela, por ela ser sempre nervosa, e por ela está morta.”
27	“Para falar com ninguém.”
28	“Que ela não era muito de falar.”
29	“que Anita não queria dizer nada.”
30	“Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão (...) –

- Ultimamente ela deu pra cuspir, terminou então confessando contrita para todos.”
- 31 “os filhos dela não davam valor a ela.”
- 32 **Não respondeu**
- 34 “Ela não gostava deles. D. Anita xingou eles de corja de maricas, cornos e vagabundos.”
- 35 “Ela está muito aborrecida.”
- 36 “ela estava calada e pensativa, como pude dar a vida a esses seres tão sem vida e felicidade.”
- 37 “Ela entendia os filhos como incapazes de lhe trazer felicidade.”
- 38 “Ela tava observando os filhos. E os netos e ela percebeu que uns são verdadeiros e outros são falsos.”
- 39 “”O fato de a terem deixado ela sentada a mesa por duas horas.”
- 40 “A velha não se manifestada. Então como se esforçarem como um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda continuaram a fazer a festa sozinhos.”
- 41 “Os familiares de anita não gostavam dela não se importavam de fazer uma visita a ela durante o ano.”
- 42 “Ela não disse nada porque não se sentia confortável.”
- 43 “Porque ela não estava gostando dos presentes e nem da festa.”
- 44 “Que ela não falava nada e só ficava ouvindo as coisas.”
- 45 “O fato de não receber a devida atenção deles. “E se de repente não se ergueu como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura”. “Ela era a mãe de todos e impotente à cadeira, desprezava-os.”
- 46 “Porque ela sabia que nem toda sua família não amava po isso ela poderia ficar na dela.”
- 47 “O fato de ser bem idosa e isso ser uma tradição obrigatória pela sua idade.”
- 48 “Porque era o aniversário dela velha surda incapaz velha não ouvia nada por isso também que ela é chamada assim.”
- 49 **Não respondeu**
- 50 “Porque a velha era quieta demais e só ficava no seu canto.”
- 51 “Ela estava muito triste com sua festa porque ninguém gostava dela e por isso não falou nada sobre a festa inteira.”
- 54 “porque ela não queria fala nada para seus filhos.”
- 55 “Raiva de ver as coisas e não poder falar.”
- 56 **Não respondeu**
- 57 “Que ela ficou ofendida.”
- 58 “Ela ficou muito metida e “falsa”, as pessoas ficam assim perto de pessoas importantes.”
- 59 “Desgosto pelos seus filhos. Entristecida pela atitude de todos eles, que pareciam se esforçar para demonstrar algum afeto.”
- 60 “Porque ela já não queria estar lá porque ela tinha marcado de ir para Copacabana.”
- 61 “No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso esclareceu melher o filho Manoel operfeiçãoando espírito do sócio até o ano que vem mamãe e

- diante do bolo aceso.”
- 62 “eles tem que respeita mais mãe deles so porque ela é idosa.”
- 63 “o sentimento fes que valase.”
- 64 “Porque todos eram falsos, só estavam ali para dizer que foi, e nem todos os filhos estavam lá. E achavam que ela estava “velha demais” por isso era “surda”. E por esses fatos era preferiu ficar calada.”
- 65 “Porque ela achava que eles não gostavam dela.”
- 67 “Seria se encontro felismento havia.”
- 68 “Como todos estavam na festa por obrigação, ela achou melhor ficar no canto dela.”
- 69 “certo por que ela não queria incomoda ninguém.”
- 70 “por causa que todos olhava a aniversariante compungidos o respeito em silêncio.”
- 71 **Não respondeu**
- 72 “porque ela não queria falar com eles.”
- 73 “os filhos e os outros parentes não gostam dela e ela também não gosta deles, só do neto Rodrigo que ela sente algo diferente, um sentimento diferente.”
- 74 **Não respondeu**
- 75 “Porque ela achava que não gostava dela.”
- 76 “Porque os filhos não tratavam ela como se não existisse; então, como se todos tivessem junto de uma surda.”
- 77 “As pessoas dizem que ela era velha surda e incapaz so ficava sentada.”
- 78 “Que ela não queria assunto com ninguém.”
- 79 “Porque ela não queria ser muito arrogante e insatisfeita sobre a festa que os filhos fizeram para ela.

Respostas da questão 5

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
01	“Ela tinha carinho por ele, talvez pelo fato que ela achava que ele seria diferente da sua família.”
02	“Compaixão. Que seu neto Rodrigo é o único que se importa realmente com ela. “Era o único a ser carne do seu coração”.”
03	“Orgulho, ele pode ser um homem de verdade.”
04	“Ela acredita que Rodrigo é o único a ser carne do seu coração e que ele sim seria um homem.”
05	“Sentimento de amor. Percebe-se que ela tem uma paixão maior pelo neto. Ele era o único a ser a carne de seu coração.”
06	“Porque o rodrigo é carinha dura viril e despenteada.”
07	“Era o único a ser carne do seu coração.”
08	“D. Anita gosta do neto porque ela gosta dele.”
09	“porque rodrigo era o mais quieto e tratava muito bem.”
10	“um sentimento mais carinhoso. Ele sabia que ela traiu o marido.”

11 “Carinho, porque ele era o único a ser carne do seu coração.”
12 “que ele é o único pedacinho de carne do coração dela, o motivo de ser o
neto mais novo dela.”
13 “Afeto, pelo motivo que ele era o único a ser igual a ela, demonstrava o
que sentia.”
14 “Rodrigo era o único neto que era mais atencioso com D.Anita, Ela
gostava dele.”
15 “Porque é o melhor neto que ela tinha, carinha dura e viril e
despenteada.”
16 “Ela ama o neto porque ele não é falso com ela ele gosta dela de verdade
e ele tem um coração bom.”
17 “Ela tem um sentimento de carinho e consideração. O motivo é por ver o
garoto como um verdadeiro homem do futuro.”
18 “Ela tinha um carinho pelo Rodrigo porque ela gostava muito do
Rodrigo e olhava com olhar de desprezo para os outros.”
19 “Um sentimento de amor como “Rodrigo o neto de sete anos, era o único
a ser carne do seu coração”.”
20 “Porque Rodrigo era o único de ser carne de seu coração, o sentimento
que ela sentia era porque ele era o neto mas novo.”
21 “Aquela cabecinha ardente e confusa ela achava que ele sim era um
homem.”
22 “Amor.”
23 “Com aquela carinha dura viril e despenteada e com olhar sonolento e
intumescido naquela cabecinha.”
24 “O sentimento de amor e compaixão. Acho que a resposta mais óbvia
para isso seria que esse neto fosse diferente e se importasse com ela.”
25 “Rodrigo o neto de sete anos era o único a ser carne do seu coração.”
26 “Um sentimento de consideração maior pelo o neto Rodrigo. Por ele ter
características de um menino bom.”
27 “Um sentimento de preocupação.”
28 “Que ela gostava do Rodrigo.”
29 “e que Anita revela o sentimento dizendo que está gostando da festa.”
30 “rodrigo com o olhar sonolento e sentiu merecido naquela cabecinha
ardente.”
31 “porque ela amava o seu neto, pois ele era diferente dos outros = ele a
amava.”
34 “o amor. Porque le era o único da família que poderia se tornar um
homem de verdade.”
35 “Sentimento de desprezo, motivo que ela não gosta do neto.”
36 “ele era o único que fazia seu coração feliz i o único que morava em seu
coração.”
37 “Ele é o único que demonstra a falta de vontade em estar na festa.”
38 “Sentimento de amor pelo neto, pois ela sabia que ele seria um bom
homem.”
39 “Ranço. Pelo fato dele ter apagado a vela de seu bolo com o sopro cheio
de saliva.”

40 “porque era o único a ser carne de seu coração. Rodrigo com aquela
carinha dura, viril e despenteada. Cadê o Rodrigo? O Rodrigo com olhar
sonolento e intermesido naquela cabecinha.”

41 “o rodrigo é o que ela tinha de mas precioso. rodrigo tinha um olhar
sonolento ela adorava rodrigo.”

42 “A idosa sentia sentimento de felicidade porque o Rodrigo era o único
que gosta dela de verdade.”

43 “Que ele era o único a ser carne do seu coração.”

44 “Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser carne do coração.”

45 “Amor e carinho. Pois ele era a única carne de seu coração. “Rodrigo, o
neto de sete anos era o único a ser carne de seu coração”.”

46 Não respondeu

47 “sentimento de rodrigo ser o mais novo da família.”

48 “sentimento de amor e carinho e etc. e também passear um pouco em
Copacabana.”

49 **Não respondeu**

50 **Não respondeu**

51 “Ela pensol derepente que Rodrigo o neto de 7 anos era o único a ser
carne do seu coração. Porque os outros netos e filhos era carne do
joelho. Não gostava dela.”

54 “Ela ama o rodrigo ele é o único neto dela mais novo.”

55 “Sentimento de amor. Ela disse que todos os netos e filhos da carne da
canela, mas o Rodrigo faz parte da carne do coração.”

56 **Não respondeu**

57 “Amor, por ser o único carne de coração.”

58 “sentimento de tristeza e raiva. O menino era muito “mal criado”.”

59 “Bom pré-sentimento sobre o Rodrigo. Que era uma criança autêntica e
calma. D. Anita o gostava por não ser um metido fingido.”

60 “interesse. Rodrigo o neto de sete anos era o único a ser a carne de seu
coração.”

61 “Rodrigo com aquela carinha dura viril e despenteado com Rodrigo
Rodrigo com olhar sonolento e intumesido naquela cabecinha ardente .”

62 “O sentimento da vóvo parece alto e muito forte.”

63 “Motivou um sentimento de alegria.”

64 “Seria amor. Era o neto que mesmo sendo pequeno se importava bem
mais com ela do que os próprios filhos.”

65 “Porque ele eraa o neto mais novo. Era o único a ser carne do seu
coração.”

66 Não participou

67 “Ergui com mais altas aos tiro aos vivos na cadeira.”

68 “Sentimento de carinho. O motivo e que Rodrigo era o único que
respeitava a D.Anita.”

69 “Podia ser mais estudioso do que os outros netos dava mais atenção a D.
Anita.”

70 “Rodrigo era o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu
coração.”

- 71 **Não respondeu**
- 72 “Porque Rodrigo gostava dela não era igual aos outros.”
- 73 “Que ela gostava do seu neto. Talvez ele era um bom neto a respeito e cuida dela.”
- 74 “É porque ela gostava muito de Rodrigo um sentimento sem explicação.”
- 75 Não respondeu
- 76 “Que ela ama o neto Rodrigo, o neto de sete anos. Era o único a ser carne do seu coração.”
- 77 “a D. Anita estava afim do neto por isso ela estava com esses sentimentos.”
- 78 “Pelo fato dele ser o mais novo, de ter a cara dura.”
- 79 “Ela disse que seu neto Rodrigo era o único a ser a carne de seu joelho, quis dizer que ele era uma pessoa amorosa, simpática e respeitador com ela.”

ANEXOS DAS RESPOSTAS TOTAIS DA CATEGORIA II

*os números ausentes correspondem aos alunos que não participaram

Respostas da questão 01

Alunos	Inferências- Respostas dos alunos
01	“Para poder mostrar a sua falta de interesse naquela ocasião”
02	“Que foi a festa por ir sem nenhuma vontade.”
03	“O fato que Olaria está pouco importando com a família reunida.”
04	“O marido dela querer manter boas impressões e pra que os laços não fossem cortados.”
07	“Porque ela não falava com os irmão do marido, pós so estava ali pra mostrar que não precisa deles”
08	“Por ela não gostar de ninguém ali.”
09	“O motivo foi ela não queria ir a festa mais mesmo assim foi por mal vontade”
11	“O fato que o marido mandou ela ir a festa, sem que ela ao menos queria.”
14	“Ela não queria ir, mas foi por obrigação.”
16	“A raiva de não querer estar ali.”
17	“Que ela não queria ter vindo.”
19	“Ela não queria ter indo.”
21	“Porque seu marido não foi então mandou a mulher para que nem todos os laços fossem cortados.”
22	“O marido não ter ido porque não queria ver os irmãos e mandou nora de Olaria, sua esposa, para que os laços não fossem cortados.”
24	“O fato de seu marido não vim e para que os laços não fossem cortados ela teve que ir mesmo não querendo, e assim teve ela que se pronunciar em sinal

- de desgosto.”
- 25 “Porque ela não queria ir mas ela foi pra ninguém ficar falando que ela não foi.”
- 28 “Ela foi para que nem todos os laços fossem cortados.”
- 29 “Porque o marido não veio por razões óbvia não queria ver os irmãos. Mas mandaram sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados.”
- 31 “Para não dar mau exemplo, já que ela foi convidada.”
- 34 “Ela não queria ir mas foi para representar seu marido.”
- 36 “que ela mesma não queria esta di naquele momento só estava por esta.”
- 38 “Bem, a nora de Olaria disse para Zilda. Porque o marido dela não queria ver os irmãos e mandou a mulher dele ir par que nem todos laços fossem cortados.”
- 39 “Porque o marido dela não quis ir, e á mandou para que nem todos os laços fossem cortados.”
- 41 “ela disse isso porque mesmo não querendo esta ali era uma obrigação familiar.”
- 42 “Só veio para fazer prezensa na festa”
- 43 “Motivou-se a nora de olaria porque mandaram ela ir para que nem todos os laços fossem cortados.”
- 44 “Que ela não tinha vontade nenhuma de ter ido aquela festa.”
- 45 “O marido dela não ter ido pois não queria ver os irmãos mas mandou ela ir para que nem todos os laços fossem cortados. Ela foi mais pelo fato de ser uma cultura da família.”
- 48* “Porque não era pra ela não deixar de vir no aniversário.”
- 49 “Porque como o filho de Olaria não queria ver seus irmãos ele falou para sua mulher que praticamente também não queria ir, ir para a festa”
- 50 “Que ela não foi para não deixar de ir para não fazer desfeita.”
- 54 “Porque o marido não queria cortar o laço da família”
- 55 “O seu próprio marido, se ela não foce os laços seriam cortados.”
- 60 “Porque ela a nora de olaria queria estar em Copacabana não ali na quela festa e também quis dizer que “foi obrigada”.”
- 64 “Ela disse para deixar claro que só foi por obrigação.”
- 68 “Que a nora de Olaria não queria ir para a festa de Zilda.”
- 70 “Ela não queria esta na festa.”
- 71 “Por conta do marido que não iria comparecer, por razões óbvias não queria ver os irmãos.”
- 72 “Por que seu marido pediu que ela fosse para não corta os lasos.”
- 77 “Já que o marido dela não foi por causa dos irmãos, ela tinha que ir para que nem todos os laços familiar sejam cortados.”
- 74 “É porque não podia falta para o ritual que tem todo ano da família para que nem todos os laços fosse cortado”
- 76 “Sua mulher veio para que nem todos os laços fossem cortado; e esta vinha com seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles.”
- 78 “Porque ela não queria ir, ela foi por ir mesmo. Por ela ela ficava em casa.”
- 79 “Para que ela não estranhasse que ela não quis vim, por isso, ela decidiu ir, mas, ela foi e ficou fechada no canto dela.”

Respostas da questão 06

Alunos	Inferências – Respostas dos alunos
01	“A relação dela com seus parentes não era nada boa, talvez pelo fato que seus filhos não ligam pra ela, ou no passado ela não era boa.”
02	“Que eles não ligam para D.Anita, só vão pra não fazer desfeita.”
03	“descaso, pois eles não dão a atenção devida nem presentes bons.”
04	“è quase nula, eles acham ela incapaz.”
05	“Digamos que a relação entre eles não era muito afetiva um com o outro, tanto que o marido nem compareceu, para não ver os irmãos.”
07	“Eles tratam ela muito mal.”
08	“Eles não gostão muito dela porque eles fazem palavras com malícia e com ironia.”
11	“Os parentes de D. Anita não tinham muito afeto com ela.”
12	“Porque os parentes só ver D.Anita em data comemorativa.”
13	“Que era bem distante quase não tinha nenhuma relação.”
14	“Ninguém se importava muito com D.Anita.”
15	“Que ele iria ver ela só no aniversário do ano que vem.”
16	“Eles não tratavam ela bem só sua filha Zilda eles não davam a mínima pra ela.”
18	“Uma relação ruim.”
20	“A relação ela via os parentes poucas vezes.”
21	“Eles não ligavam se ela fazia tudo nem se quer a ajudaram pra comprar um fósforo.”
22	“Nada muito boa, porque não vejo muita intimidade entre eles, acho que deveria ter mais carinho.”
25	“Não era muito boa pelo tempo sem se ver.”
26	“Que eles não se preocupam com D. Anita.”
27	“A relação deles são muito ruim.”
31	“Eles eram falsos com ela.”
34	“Era uma péssima relação. Eles só estavam lá para não deixar o aniversário dela passar em branco.”
35	“Uma relação muito ruim.”
36	“A grande maioria di só estava di por esta, por que consideração mesmo nenhum deles tinham.”
38	“Não era muito boa. Tipo o José nada aver ele fala aquilo, acho que ele queria fazer o soto fica mal mas quem ficou mal foi ele.”
39	“Que eles esperam não ter que passar por aquilo denovo.”
41	“Eles não são uma família muito unida, ele só se vê no aniversário de D.Anita.”
44	“Que só ano que vem que eles iam voltar para comer óbolo dela.”
45	“Que não tinham muito carinho e afeto pelo outro. A família deve ser unida e ter mais amor, e todos tem que querer ver sua família bem.”
46	“Eles estão a tratando de uma forma desprezível.”
49	“A relação deles são péccimas muita desunião e muito deresperto um com

- outro.”
- 50 “Eles tem uma relação muito estranha e triste mesmo sendo família.”
- 54 “Eles não são muitos chegado a festa não, mas mesmo assim eles vão pra ficar jogando indireta.”
- 56 “Os parentes tem um rancor por D.Anita.”
- 57 “Que só ano que vem eles iam voltar para a festa dela.”
- 59 “Pouco afeto. Eram simpáticos para não serem subjugados por arrogantes.”
- 64 “Acho que pelo fato de ela estar velha eles não tinham mais afeto ou esperança na mesma, eles se conformaram antes da hora que ela iria morrer.”
- 68 “Que os parentes dela não gostam muito dela, mas foram para ninguém ter do que reclamar.”
- 69 “Mal porque eles só aparecia no aniversário nos outros dias não.”
- 71 “acho que um pouco com falta de consideração para ela mas não que seja por má intenção.”
- 72 “Eles não tinha muita consideração pela D. Anita.”
- 73 “Que eles não gostavam dela e que só fizeram o aniversário porque é uma obrigação familiar.”
- 76 “que eles não são muito afetivo com D.Anita porque ela era velha.”

Respostas da questão 07

Alunos

Inferências -Respostas dos alunos

- 01 “Não, pelo contrário esse aniversário é triste e armagurado. Talvez eu não mudaria o título.”
- 02 “Não, porque não tem nenhum “feliz aniversário” rodada de pessoas falsas.um infeliz aniversário.”
- 03 “não, pois no final ninguém ficou feliz com a festa. Sim daria “mais um aniversário.”
- 04 “Sim, já que o aniversário dela não foi nada feliz.”
- 05 “Não, isso não foi um feliz aniversário, e sim, um péssimo, o título devia ser “ E lá vamos lá de novo... mais um aniversário” como vocês veem, uma frase sarcástica representa melhor o texto.”
- 06 “Sim, a aniversariante.”
- 07 “Não, sim...”
- 08 “Não porque eles ficam brigando.”
- 09 “Não porque não foram felizes e sim triste, porque todos não tratavam os outros educadamente e principalmente o aniversariante.”
- 10 “Não, porque eles só estavam brigando. Eu daria o título de Aniversário triste.”
- 11 “Não, parece ser um feliz aniversário o aniversariante tem que está feliz com a festa e se divertir, deveria.”
- 12 “Não, deixaria esse mesmo.”
- 13 “Sim porque ninguém ali estava animado por aquele aniversário.”

14 “O título não tem nada haver com o texto. Ao invés de feliz, esse foi um dos
aniversários mais tristes que eu li. Se fosse eu, colocaria outro título.”

15 “Não é um aniversário feliz, foi péssimo aniversário, tocara para brigas de
parentes.”

16 “Não.”

17 “Não por que acho que para ser um “feliz aniversário” a aniversariante tinha
que pelo menos se diverti um pouco. Daria outro título sim.”

18 “Não.Sim.”

19 “Não. O meu título seria “o pior aniversário do mundo.”

20 “O título que eu daria era o aniversário de D. Anita não foi feliz aniversário
teve algumas coisas que aconteceram.”

21 “Era o aniversário da senhora mas acabou se tornando um dia bem ruim.”

22 “Não porque D. Anita não estava feliz.”

23 “Daria outro título e que iria se chamar Os oitenta nove anos de José.”

24 “Bom na verdade ele mostra um aniversário em que a própria aniversariante
não se sente bem e fica um pouco amargurada. Não.”

25 “Sim porque era uma surpresa para a D.Anita.”. Não.”

26 “Não. Sim eu daria um outro título para o texto. Como: “Um aniversário não
tão feliz.”

27 “Jenti fica sobre o aniversário.”

28 “Sim o título seria “Um triste aniversário.”

29 “O aniversário de clarice.”

30 “Não. Por causa dos parentes. Também não.”

31 “Não, pois ninguém se davam bem, eram falsos e debochados.”

34 “Não. Nenhum dos parentes dela demonstram algum carinho por ela. Sim
meu título seria Triste aniversário.”

35 “Não, porque de feliz não teve nada. Não.”

36 “Não corresponde. Sim daria. Não foi um texto feliz e ela não ficou feliz.”

37 “não, pois não tem alegria nenhuma, todos estão lá apenas por estarem e mais
nada. Si, “A infelicidade.”

38 “Feliz aniversário nada os filhos da aniversariante são tudo emgratos e os
parentes são piores ainda a única que salva é o Rodrigo. O título que eu daria
é. Não feliz aniversário.”

39 “Não, porque nem todos estavam ali por vontade própria e também pelo fato
da aniversariante não está nem um pouco feliz.”

40 “eu diria feliz aniversário dona clarice enorme bolo.”

41 “Não. Não daria outro título porque a história e os acontecimentos
aconteceram na festa da anita.”

42 “Não corresponde de jeito nenhum, por que a família não vem porque queria.
Eu daria outro título “Uma triste história de aniversário”.”

43 “Sim. Outro título: Parabéns.”

44 “Que a dona Clarice estava fazendo aniversário.”

45 “Não. Um péssimo aniversário o título.”

46 “Sim. Porque um dia que ela deveria esta feliz ela estava abatida.”

47 “Sim menos para a D.Anita. Aniversário sem felicidade.”

48 “Feliz aniversário Clarice perceber sentimental. também amei esse passeio

em família.”

49 “Sim. Eu daria um título tipo tentando reunir a família.”

50 “Sim. Eu colocaria “Um triste aniversário.”

51 “Sim, porque ninguém ligava para Zilda. Zilda a aniversariante sem amigos de verdade.

54 “Daria, até porque não tem nada aver.”

55 “Não. Corresponde a um aniversário complicado A própria aniversariante não se divertiu.”

56 “Este não é um aniversário feliz e sim um aniversário desagradável. Um aniversário não tão feliz.”

57 “Não, são simplesmente umas pessoas que não são unidas, estão foçadas a estar no aniversário. Sim.”

58 “Sim. Mas eu daria outro. A família maluca. Até porque é uma família doida, tem que ter muitos ajustes.”

59 “Não, foi apenas uma ironia. Sim, Um título que seja correspondente ao tema. A que realmente o texto quis passar.”

60 “Não. Eu daria “a vida de uma idosa infeliz.”

61 “hoje é o dia da mãe disse José um na cabeceira da mesa a toalha molhada de cocacola e bolo a aniversariante ficou viva anita disse o visinho.”

62 “Eu daria um outro título melhor. O título seria A festa da Dona Anita.”

63 “Feliz aniversário é um título bom só que realmente o sentido e que fazer aniversario para preparar felicidade para pre enche o vazio da vida se vai morrer mais e um título bom.”

64 “Não. Poruqe para quem deveria ser um dia feliz acabou não sendo. Sim, daria o título “Foram todos obrigados”. Pois foram todos obrigados a ir a festa.

65 “Não porque não foi aniversario feliz. O nome que eu daria “A senhora muito amada.”

67 “Eu daria o título como brigas.”

68 “Não. se é para estar no lugar de cara amarada e melhor não ir. Sim. “Um não tão feliz aniversário.”

69 “D. Anita e seu aniversário.”

70 “Feliz Aniversário D. Anita.”

71 “Daria porque não acho que isso seria o título ideal para esse texto.”

72 “Este título não tem nada a ver com o texto. Eu daria outro título sim, porque o texto e de uma senhora de 89 anos.”

73 “Não. Porque como um aniversário vai ser bom se sua própria família não gosta de você. Eu colocaria o título o pior aniversário.”

74 “eu daria outro texto porque esse texto não tem nada a ver com aniversário o texto que iria fazer era a família doida.”

75 “Sim daria outro título.”

76 “Não, porque ninguém da família se dava bem um com outro e so foram visita D. Anita para não cortar os laços familiar.”

77 “Não, eu não daria outro título porque é aniversário de alguém.”

78 “Sim corresponde. Não pois achei a cara do texto.”

79 “Não. Sim, porque nesse texto não é tão bom assim, porque ela não era uma

boa pessoa para os filhos. Então, colocaria um título mais feliz para ela, “Mais amor aos idosos”.”

Respostas da questão 08

Alunos	Inferências -Respostas dos alunos
01	“Não, esse texto faz as pessoas pensar sobre como os idosos estão sendo tratados.”
02	“Sim, porque os parente de D. Anita só a entristeceram como fazem todos os anos com a pobre senhora.”
03	“Não, pois, se eu fizesse isso, eu iria mudar a mensagem que o autor tentou mandar com o texto.”
04	“Sim, faria com que os filhos e alguns netos a respeitassem mais e passassem de fingir se importar.”
05	“Acho que não, como a idosa provavelmente se cansou de ser zuada por sua família, ela explodiu, se irritou, mais mesmo assim, continuaram a rir dela, mas ela não ligou e saiu a meditar, pensando no jantar.”
06	Não respondeu
07	“Sim, faria que todos ficassem bom unidos e que o aniversário de dona Anita fosse ótimo.”
08	“Sim, porque eu ia fazer uma história mais feliz, porque não é bom quando a história não termina feliz.”
09	“Não porque não faço a mínima ideia.”
10	“Sim, se a aniveriada acabasse morrendo no dia seguinte nenhum deles iriam se perdoar.”
11	“Não, porque ela ter tomado uma atitude foi legal para o desfecho da história.”
12	“Não.”
13	“Sim, colocaria mais animação no texto, não é porque ela é idosa que ela não pode se divertir.”
14	“Acho que não... O desfecho completa a história. Não mudaria nada.”
15	“Daria um desfecho de não ser um aniversario da velha e sim dos parentes.”
16	“Não”
17	“Eu daria um outro desfecho porque ainda tinha que ter mais coisas esclarecidas como o comportamento da aniversariante com os parentes.”
18	“Sim, e que todos ficassem bem que continuassem amar uns pelo outros.”
19	“Eu daria. A minha razão ceria que os parentes fosse mais legais e participativas.”
20	“Eu não daria outro desfecho terminou tudo feliz.”
21	“Sim, no final todos deviam marcar um almoço porque a coitada está velha e nunca sabemos quando ela vai morrer.”
22	“Não.”
23	“Não daria outros desfecho.”
24	“Talvez sim. Bom talvez faria mais sentido se os filhos dela a tratassem diferente.”

25 “Nã, porque foi bom. Não tem porque colocar outro desfecho porque já ta bom.”

26 “Não, acredito que esse desfecho seja do aprendizado para nós, para pensarmos da forma que tratamos uma pessoa de idade mais avançada.”

27 “Eu daria um final mais feliz todos bem um com o outro.”

28 “Sim faria com que todos os familiares ficassem felizes e falava que era só uma brincadeira e agora a fest ia realmente começa.”

29 “Sim. Dizia que ela pode ser mais respeitada pela família que ela tinha e que tudo mudasse na vida dela.”

30 “Não, porque o desfecho ficou engraçado.”

31 “Todos reuniram com ela, cantassem parabéns de modo alegre e eu amava o outro. Depois iriam embora se despedindo dela com um abraço e um beijo amorosamente e foram embora ansiosos para outro aniversário.”

32 **Não respondeu**

33 **Não respondeu**

34 “Não. Porque todo o texto foi triste o final para mim não poderia ser diferente.”

35 “Não, o desfecho já está bom.”

36 “Sim! Daria a atitude dela deveria ser diferente da que eles tiveram.”

37 “Sim. Um final com a morte de D. Anita, mostrando que a maioria de seus filhos não se importa muito com a idosa.”

38 “O desfecho que eu daria é a aniversariante fala o que ela pensa sobre os filhos dela e vê se todos os filhos eles se resolvãem para não ter mais intrigas.”

39 “Não. Poruqe pra mim não poderia ter outro desfecho.”

40 “não”

41 “Uma filha pouco coitada ninguém gostava dela em pleno aniversário ninguém queria falar com ela”

42 “Eu achei ele interessante a história do começo até o desfecho então eu não daria outro desfecho.”

43 “Deixaria do jeito que está, tá ótimo assim”

44 “Não o texto é bom,”

45 “Sim, pois eu acharia que essa família teria que ser mais unida.”

46 “Não, pois ensina muito sobre o jeito que os idosos são tratados nos dias de hoje.”

47 “Sim, porque eu percebi que os idosos não são tratados bem.”

48 “D. Anita beberia muito vinho e ia acabar bêbada e iria se deitar.”

49 “Até o ano que vem, ir pra casa tchau foi muito bom aqui da tchau e ano que vem”

50 “Sim, porque ao longo da história só li coisas desagradáveis então eu daria um desfecho mais emocionante mais alegre.”

51 “Não, ela está boa assim.”

54 “Sim eu daria outro título porque não foi um aniversário feliz.”

55 “Daria porque nesse final eles jogaram muitas indiretas.”

56 “Eu daria um belo desfecho, eu iria por assim, é meu Senhor hoje foi um dia muito feliz na vida espero que meus filhos venham sempre aqui.”

- 57 “Sim. Para que toda a família fosse unida sem rancor.”
- 58 “Sim, os familiares poderiam fazer uma surpresa para a Zilda, podiam ser super unidos, e todos estarem felizes.”
- 59 **Não respondeu**
- 60 “Não. Esse desfecho deu a ideia original de D. Anita. Talvez o motivo de seu silêncio na festa.”
- 61 “Sim, Olha eu queria que o final fosse animado pra idosa e que tivesse mais familiares perto dela.”
- 62 “Ele se mexiam agitado rindo a su família e ela .”
- 63 “A minha proposta é refazer este texto de novo para ser uma história mais divertida.”
- 64 “Sim, feliz aniversário precisa de desfecho da vida para não se lembrar que um dia vá morre mais a o final tabem então não sei.”
- 65 “Sim, Que todos vissem que foram todos, e voltassem a dar carinho, ou pelo menos não serem tão falsos com a D. Anita.”
- 67 “Sim, porque não foi um final legal.”
- 68 “Eu não daria porque esse final foi bom,ótimo.”
- 69 “Não, porque eu acho que se a D. Zilda pelo menos ficou feliz já basta.”
- 70 “Sim, com D.Anita dando a volta por cima.”
- 71 “Eu não daria outro desfecho a essa história porque ela está ótima desse jeito.”
- 72 “Sim, achei uma história muito interessante porém muita coisa deveria ser mudada as pessoas, amigos, familiares dela nem pareciam ter consideração por ela.”
- 73 “Eu não daria outro final, pois ela terminou muito.”
- 74 “Sim, para que no final a família ficasse unida, se eles gostassem dela ela seria mais feliz.”
- 75 “Sim, porque esse final de história eu não gostei porque não tem nada a ver com o título.”
- 76 “Sim”
- 77 “Sim, que eles fossem uma família mais unida e mais amorosa.”
- 78 “Eu não daria. Essa história ficou boa, bem elaborada demais.”
- 79 “Não eu não daria pois gostei muito.”



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Segunda Via

Protocolo Nº 1.263/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Cognição e compreensão leitora com perguntas inferenciais" sob a coordenação da Professora Dr.^a Maria do Rosário da Silva Roxo, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Departamento de Letras e Comunicação, processo 23083.031754/2018-71, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 14/12/18.

Prof.^a Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação



ATA NÚMERO 101

DEFESA DE MESTRADO EM LETRAS (PROFLETRAS)

A sessão pública de apresentação oral do aluno JOSIANE BASTOS DE SOUZA, para defesa da Dissertação de Mestrado intitulada: COGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA COM PERGUNTAS INFERENCIAIS, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), realizou-se no dia 25/06/2020, às 14h e 30 min às 17h e 30min na Sala Virtual RNP-UFRRJ, sendo nomeada para avaliação, a banca examinadora assim constituída:

Membros titulares da Banca Examinadora:

1. Presidente e orientadora: Dra: MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA ROXO (UFRRJ)
2. Dra: ANA FLÁVIA LOPES MAGELA GERHARDT (UFRJ)
3. Dr.: WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA (UFRRJ)

RESULTADO DA AVALIAÇÃO

A Banca Examinadora aprova o trabalho, considerando a importância das propostas didático-pedagógicas para a potencialização da compreensão leitora com perguntas inferenciais. A banca destaca o caráter transgressor do trabalho em termos do desafio às pressuposições hegemônicas acerca da capacidade da leitura nos alunos.

Seropédica, 25/06/2020

Maria do Rosário da Silva Roxo

Orientador

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

Avaliador 1

Wagner Alexandre dos Santos Costa

Avaliador 2