



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO ACADÉMICO EM LETRAS**

FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAÚJO

**O PROCESSO INFERENCIAL EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA:**  
um estudo de caso com alunos do 9º ano do ensino fundamental

TERESINA - PI

2021

FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAÚJO

**O PROCESSO INFERENCIAL EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA:**  
um estudo de caso com alunos do 9º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada à coordenação  
do Programa do Mestrado Acadêmico em  
Letras da Universidade Estadual do Piauí –  
UESPI como requisito básico para obten-  
ção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nasci-  
mento Silva.

TERESINA – PI  
2021

A658p Araújo, Francineide Fernandes de.

O processo inferencial em atividades de compreensão leitora: um estudo de caso com alunos do 9º ano do ensino fundamental / Francineide Fernandes de Araújo. – 2021.

144 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, Teresina – PI, 2021.  
“Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Leitura. 2. Inferência. 3. Compreensão leitora.  
I. Título.

CDD: 469.02



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



### **TERMO DE APROVAÇÃO**

PROCESSO INFERENCIAL EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAÚJO**

Esta dissertação foi defendida às 14h, do dia 31 de março de 2021, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**  
(Aprovado, não aprovado).

*Ailmá do Nascimento Silva*

Professora Dra. Ailmá do Nascimento Silva – UESPI

Orientadora

*Iveuta de Abreu Lopes*

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI

Membro externo

*Franklin Oliveira Silva*

Professor Dr. Franklin de Oliveira Silva – UESPI

Membro interno

Professor Dr. Francisco Wellington de Borges Gomes – UFPI

Suplente

Visto da Coordenação:

*Bárbara Olimpia Ramos de Melo*

Profa. Dra. Bárbara Olimpia Ramos de Melo

Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Letras da

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que melhor define o que sinto, desde o início da minha caminhada pelo Mestrado Acadêmico, até este momento de conclusão. Nesse período, surgiram incertezas, desânimos, medos, mas a minha FÉ, essa energia poderosa que nos conecta a Deus e que nos fortalece, fez-me crer que eu seria capaz de vencer, assim procurei fazer dos obstáculos um trampolim. Nesse breve e intenso percurso, Deus apresentou-me pessoas que tornaram esse trajeto mais leve e prazeroso. A esses seres queridos deixo registrados os meus sinceros agradecimentos. Inicialmente, agradeço a Deus, meu pai celeste, meu criador, minha maior referência, de quem busco todos os dias, aproximar-me mais, na certeza de que este mundo é uma grande escola, para algo bem maior que ele preparou para nós. A ti, meu Pai, devo toda a honra e toda a glória, pois, sem ti, nada sou.

Aos meus pais amados, Francisco Fernandes e Maria Sacramento, minha maior referência do que é ser humano, pessoas das quais me orgulho imensamente de ser filha, principalmente pelas qualidades que possuem: honestidade, humildade e bondade. Tenho a absoluta certeza de que, se não fosse por eles, pela luta diária travada debaixo de sol e chuva, a fim de que eu pudesse estudar, talvez eu não tivesse alçado voo tão alto. Mãe, pai, eu vi e reconheço a luta de vocês! Serei eternamente grata; amo vocês!

À minha filha, Maria Júlia, minha princesinha, meu amor maior, a pessoa responsável por eu querer ser cada dia mais um ser humano melhor.

Ao meu marido, Júnior, à minha gratidão, pela força, carinho, paciência, por não medir esforços, sempre que eu precisei, obrigada pelas palavras de incentivo e conforto.

À minha avó materna Alzira Marques (IN MEMORIAM), uma mulher simples, humilde, analfabeta funcional, que morava no interior de São João da Serra, em uma casa muito simples, sem energia elétrica, pouquíssimos móveis, que, para mim, era o melhor lugar do mundo e o mais lindo - o meu castelo mágico - onde tudo podia acontecer. O lugar onde realmente descobri a verdadeira magia da leitura, por meio das histórias de cordel e da bíblia que sempre me pedia para eu ler; pois, apesar de ter pouquíssima formação escolar, minha avó apreciava verdadeiramente o hábito da leitura (escuta/audição).

Nesses momentos, percebia claramente a emoção estampada em seu rostinho, ela sentia-se realmente tocada por cada história que eu lia. E assim, a minha imaginação ia a mil por hora. Sem dúvida, essa experiência foi, para mim, algo indescritível, impagável. Portanto, certamente, foi a pessoa que despertou em mim o verdadeiro amor pela leitura. Acredito que, se houvesse um pedacinho da minha avó em cada professor(a), não existiria nenhuma criança que não gostasse de ler. Pois, ela realmente demonstrava encanto, emoção quando me ouvia ler.

Agradeço ainda, em especial, aos meus amados irmãos Kelly, Juliana e Francisco, pela torcida, incentivo e companheirismo, aos meus amados(as) primos e primas, na pessoa do querido Rafael, minha referência no contexto acadêmico; a todos(as) os(as) meus amados(as) tios, tias, por acreditarem em minha capacidade; amo cada um de vocês infinitamente. Agradeço também aos amigos que torceram e ajudaram-me a realizar este sonho, em especial ao Paulo Víctor.

No contexto acadêmico, agradeço, em primeiro lugar, à minha querida orientadora, a prof. Dra. Ailma do Nascimento Silva, uma mulher admirável, forte, competente, empoderada, exemplo de que a mulher é sim capaz de ser o que quiser ser e alçar os mais altos voos; firme, mas sabe ser amável, paciente e transmitir-me tranquilidade e confiança. Agradeço especialmente por ter aceitado orientar-me e por ter contribuído significativamente para a construção deste trabalho. À senhora, meu eterno respeito, gratidão e carinho.

À querida profa. Dra. Iyeuta de Abreu Lopes, mulher admirável, que, logo à primeira vista, já emana uma serenidade, experiência, competência e muita segurança no que fala, acompanhou-me desde o seminário de projeto, agradeço imensamente por ter trazido relevantes contribuições a esta pesquisa, apontando-me caminhos a serem seguidos; o seu olhar sobre a minha pesquisa foi um divisor de águas.

Ao querido prof. Dr. Franklin Oliveira Silva, a minha eterna gratidão e admiração, não só pelo profissional competente que é, mas sobretudo, pelo ser humano maravilhoso que sabe ser, a paz que transmite em sua fala, dissipar qualquer receio ou medo, aproxima o aluno do professor, estreita laços, qualidades tão primordiais, para o desabrochar do aluno em sala... na vida. Agradeço também por ter trazido grandes contribuições a esta pesquisa.

Ao querido Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes - que me acompanhou desde a prova escrita à etapa da arguição – o primeiro professor a dar-me as boas-

vindas – gratidão pelas inúmeras contribuições que nos deu, pelas aulas excepcionais ministradas sempre, com muita eficiência e clareza, pelo profissionalismo, enfim por ser um ser humano maravilhoso.

Ao querido prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto, pelas ricas contribuições, alegrias, conselhos e parceria, pessoa por quem tenho um imenso apreço, respeito e admiração; à Prof. Dra. Silvana Maria Calixto (IN MEMORIAM) por trazer grandes contribuições para o nosso crescimento intelectual e acadêmico.

À coordenação do Mestrado, na pessoa da prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo, sempre tão prestativa e gentil; ao querido prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho, que me acolheu de braços abertos, quando ingressei no mestrado acadêmico.

À instituição UESPI, por ter me acolhido tão bem, por meio de toda a sua equipe de profissionais, desde à coordenação, os professores e o pessoal que exerce os serviços gerais, a vocês a minha eterna gratidão.

A todos os meus oito colegas de turma: Priscila, Claudilene, Mônica, Rafaely, Eduardo, EM ESPECIAL, agradeço à Poly (Polyana), amiga, a quem recorri várias vezes, quem esteve sempre presente, que me ESTENDEU a mão, quando eu estava prestes a cair, que chorou comigo, quando não consegui conter as lágrimas, a você minha eterna gratidão e minha sincera amizade.

À querida Jaque (Jaqueline), sempre amiga, gentil e muito prestativa com todos, também contribuiu muito para o meu crescimento acadêmico; à meiga e doce Carol (Caroline), sempre tão amiga e carinhosa com todos ao seu redor; também me ajudou bastante, em momentos muito importantes; a vocês, meu carinho e gratidão.

A todos os 10 alunos que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa como voluntários, à diretora da escola, *locus* desta pesquisa; por todo apoio concedido a mim; igualmente agradeço aos pais que permitiram que seus filhos participassem desta investigação, em meio a um cenário atípico e tão delicado como este.

*“Em que se baseia a leitura?  
No desejo.  
Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico”.*  
Lionel Bellenger.

## RESUMO

Este estudo parte do pressuposto de que a leitura consiste em um processo complexo que implica o açãoamento da sociocognição, isto é, a mobilização da cognição e do contexto sociocultural, uma vez que compreender implica sobretudo a ativação dos conhecimentos prévios do leitor e a produção inferencial. Nesse sentido, acredita-se que a geração inferencial consiste em um dos processos mais relevantes no ato de ler de tal modo que pode determinar o resultado da compreensão. Levando em consideração esse princípio e, com vistas a contemplar o objetivo geral: *investigar o processo inferencial em atividades de compreensão leitora, propõe-se os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar os tipos de inferências produzidos, no ato de ler; (ii) descrever os tipos inferenciais produzidos pelo leitor; (iii) verificar a relevância do processo inferencial, para a construção do sentido e, por conseguinte, para a compreensão leitora; (iv) examinar a relação entre as inferências produzidas pelo leitor e a realização de uma compreensão leitora eficaz.* Dessa forma, este estudo pauta-se sobremodo à luz dos trabalhos desenvolvidos por autores basilares no campo da leitura, tais como Van Dijk & Kinstsch (1983); Goodman (1991,1998); Solé (1998); Dell'Isola (2001); Rojo (2002); Marcuschi (1999, 2008); Pelandré (2002); Kleiman (2013, 2016); Koch (1993, 2002, 2005, 2009, 2018), Van Bergen et al. (2020), dentre outros. Tendo em conta o cumprimento dos objetivos propostos, esta investigação foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, materializada em um estudo de caso de natureza qualitativa e abordagem descritiva, interpretativista, em uma escola da Rede Pública Municipal, em São João da Serra- PI, com 10 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A coleta dos dados foi realizada com base em três procedimentos, a saber: a *Explanação oral da compreensão referente a duas crônicas, o Registro por escrito da Compreensão Leitora e o Método dos Protocolos Verbais Retrospectivos*. A análise foi realizada conforme a tipologia inferencial proposta por Marcuschi (2008), especificamente mediante duas categorias e cinco subcategorias. A análise permitiu constatar que os leitores produzem diferentes tipos inferenciais e que estes estão diretamente correlacionados ao resultado da compreensão leitora. Observou-se também que a maioria dos participantes/leitores realizaram uma compreensão eficaz dos textos.

**Palavras-chave:** Leitura. Inferência. Compreensão leitora.

## ABSTRACT

This study presumes that reading consists of a complex process that implies the activation of the sociocognition, that is, the mobilization of cognition and the socio-cultural context. This is due to the fact that understanding implies, above all, the activation of the reader's previous knowledge and inferential production. In this context, it is believed that inferential production consists of one of the most relevant processes in the act of reading, in such a way that it can determine the result of understanding. Taking into consideration this principle and in order to contemplate the general objective which is to investigate the inferential process in reading, the following specific objectives were proposed: (i) to identify the types of inferences produced in the reading action; (ii) to describe the types of inferences produced by the reader; (iii) to verify the relevance of the inferential process for the construction of the meaning and, consequently, for reading comprehension; and (iv) to examine the relationship between the inferences produced by the reader and the achievement of an effective reading comprehension. In this context, this study is guided mainly in the light of the works developed by basic authors in the field of reading, such as Van Dijk & Kinstsch (1983); Goodman (1991, 1998); Solé (1998); Dell'Isola (2001); Rojo (2002); Marcuschi (1999, 2008); Pelandré (2002); Kleiman (2013, 2016); Koch (1993, 2002, 2005, 2009, 2018), Van Bergen *et al.* (2020), among others. Taking into consideration the accomplishment of the proposed objectives, this investigation was carried out through a field research. This is a case study of qualitative nature with descriptive and interpretive approaches and it was conducted at a Municipal Public School in São João da Serra- PI, with 10 students from the 9th grade of elementary school. Data collection was carried out based on three procedures, namely: the oral explanation of the understanding referring to two chronicles, the *Written Record of The Reading Comprehension and the Method of the Retrospective Verbal Protocols*. The analysis was performed in accordance with the inferential typology proposed by Marcuschi (2008), specifically through two categories and five subcategories. The analysis allowed us to verify that readers produce different inferential types, which are directly correlated to the result of reading comprehension. It was also observed that the majority of participants / readers had an effective understanding of the texts.

Keywords: Reading. Inference. Reading comprehension

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CCLP</b>	Componente Curricular da Língua Portuguesa
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Abreu
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação do Ensino Básico

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Figura 1:</b> Quadro geral das inferências.....	68
<b>Figura 2:</b> Quadro de operações.....	70

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	14
<b>2</b>	<b>A LEITURA E SEUS ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS .....</b>	17
2.1	O NASCIMENTO DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS: O COGNITIVISMO E O SOCIOCOGNITIVISMO .....	18
2.2	DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	27
2.2.1	<b>Concepção cognitiva .....</b>	27
2.2.2	<b>Concepção sociocognitiva .....</b>	31
2.2.3	<b>Concepção interacional .....</b>	34
2.2.4	<b>Concepção escolar.....</b>	37
2.3	ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DE LEITURA .....	43
2.4	CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	47
<b>3</b>	<b>COMPREENSÃO LEITORA E A PRODUÇÃO INFERENCIAL .....</b>	50
3.1	BREVE REFLEXÃO: O QUE É COMPREENDER? .....	51
3.1.1	<b>Diferentes concepções teóricas de compreensão .....</b>	54
3.2	NOÇÃO TEÓRICA DE INFERÊNCIA.....	60
3.2.1	<b>Aspectos gerais da inferência.....</b>	64
3.3	A TIPOLOGIA INFERENCIAL PROPOSTA POR MARCUSCHI .....	66
3.3.1	<b>Os tipos inferenciais de base textual e contextual.....</b>	72
3.3.2	<b>Os tipos Inferenciais sem base textual e contextual.....</b>	80
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	81
4.1	CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA .....	81
4.2	DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA .....	82
4.3	LOCAL E PARTICIPANTES INTEGRANTES: TRAÇANDO PERFIS .....	86
4.3.1	<b>Os Protocolos Verbais: uma experiência em atividades de compreensão leitora .....</b>	91
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA .....	93
<b>5</b>	<b>A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO LEITORA: A ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	98
5.1	PRODUÇÃO INFERENCIAL DE BASE TEXTUAL/CONTEXTUAL .....	101
5.2	PRODUÇÃO INFERENCIAL SEM BASE TEXTUAL E CONTEXTUAL .....	124
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	127
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	130
	<b>ANEXOS .....</b>	135

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura consiste em uma das temáticas mais versadas, nos últimos tempos, por estudiosos e pesquisadores dos mais variados campos do saber: da linguística, educação, filosofia, psicologia, psicolinguística e das neurociências, entre tantos outros. Acredita-se que isso ocorra, dentre muitos fatores, em virtude da complexidade e abrangência que esse fenômeno alcança, uma vez que o ato de ler implica o acionamento de uma gama de fatores: o cognitivo, o social, o temporal, o cultural, o emocional. Ler, pois, revela-se um complexo e fascinante processo.

Nesse sentido, cabe salientar que o ato de ler aqui é entendido como um processo sociocognitivo que implica, acima de tudo, a produção de inferências, operação cognitiva e social, realizada pelo leitor, a partir de um dado linguístico, mediante a contribuição do contexto, com vistas à produção de sentidos. Pois a inferência consiste em um fenômeno intrínseco e basilar da leitura, que possibilita ao leitor construir boas ou más compreensões.

No que diz respeito ao êxito do leitor, em atividades de compreensão leitora, segundo dados apontados no Componente Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2019) (doravante CCLP), o cenário educacional brasileiro não tem se apresentado tão otimista, visto que a performance dos alunos, em especial os dos anos finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, não tem conseguido avançar em largos passos.

Embora há muito tempo esse assunto – a ineficácia na compreensão leitora – tenha sido uma das principais pautas na agenda de educadores brasileiros e estrangeiros; profissionais da educação, em geral, buscam encontrar soluções para esse empecilho que tem protelado o pleno desenvolvimento intelectual do aprendiz e, por conseguinte, pessoal, social e profissional.

Cientes da relevância do ato de ler e de todas as benesses oriundas de uma prática adequada, acredita-se que um dos fatores que determinam a eficácia da compreensão leitora esteja relacionado à produção de inferências, uma vez que se parte do pressuposto de que compreender implica inferir. Desse modo, escolhe-se como recorte teórico desta pesquisa: *O processo inferencial em atividades de compreensão leitora*. Partindo desse princípio, investigaram-se os tipos de inferências produzidos em atividades de compreensão leitora, nas modalidades oral e escrita, produzidos por

alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal, situada na cidade de São João da Serra - Piauí.

Tendo em vista o propósito desta pesquisa, delimitou-se a análise à tipologia inferencial proposta por Marcuschi (2008) especificamente a duas categorias e cinco subcategorias intituladas conforme o Quadro Geral das Inferências e o Quadro de Operações sugeridas pelo referido autor. Neste ensejo, também se recorreu aos estudos de Dell'Isola (2001), entre outros autores, por estes irem ao encontro do que propõe Marcuschi (2008).

Essa escolha deve-se sobretudo ao fato de considerá-las pertinentes ao que ora se propõe, neste estudo, uma vez que esse modelo taxonômico tem como foco a produção inferencial, em atividades que envolvem a habilidade de compreender, na leitura. No tocante às perguntas que nortearam este estudo, buscou-se responder às seguintes indagações *i) No ato de ler, quais são os tipos de inferências produzidos pelo leitor? ii) Os leitores que logram êxito na compreensão leitora produzem inferências diferentes daqueles que não atingem esse objetivo? Em que medida uma compreensão leitora eficaz está relacionada ao tipo de inferências produzido?*

A partir desses questionamentos, foi possível levantar as seguintes hipóteses: No ato de ler, o leitor produz vários tipos de inferências, a depender do conteúdo inferencial gerado por ele e sobretudo do alicerce a que recorre – base textual e contextual ou sem base textual ou contextual. Os leitores que logram êxito, nas atividades de compreensão leitora, produzem inferências diferentes daqueles que não conseguem realizar esse objetivo, pois constroem projeções atreladas à base textual e à contextual. E ainda, o tipo de inferências produzido determinará significativamente o resultado da compreensão leitora.

Delimitado o foco central da pesquisa: o processo *inferencial na compreensão leitora*, formulou-se o seguinte objetivo geral:

- *Investigar o processo inferencial em atividades de compreensão leitora;*

Com vistas à realização de tal objetivo, elabora-se os seguintes objetivos específicos:

- *Identificar os tipos de inferências produzidos pelo leitor, no ato de ler;*
- *Descrever os tipos inferenciais produzidos pelo leitor;*
- *Verificar a relevância do processo inferencial, para a construção dos sentidos e, por conseguinte, para a compreensão leitora;*

- *Examinar a relação entre as inferências produzidas pelo leitor e a realização de uma compreensão leitora eficaz.*

Esta proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de contribuir para um alargamento da compreensão acerca dos processos sociocognitivos acionados no ato de ler, especialmente, no que diz respeito à produção inferencial, podendo inclusive colaborar de forma significativa para outras abordagens no campo da leitura e, consequentemente, promover subsídios para uma compreensão leitora eficaz.

Este estudo pauta-se, sobretudo, nos estudos desenvolvidos por Van Dijk e Kintsch (1983); Goodman (1991,1998); Koch (2002, 2005, 2006, 2008, 2009, 2018); Solé (1998); Dell'Isola (2001); Pelandré (2002); Rojo (2002); Marcuschi (1999, 2008) Koch e Cunha-Lima (2011); Martelotta e Palomanes (2011); Kleiman (2013, 2016); Koch (2018); dentre outros.

Quanto à estrutura deste trabalho, o primeiro capítulo corresponde à introdução, parte na qual se apresentam sucintamente os elementos que compõem este estudo. Em seguida, no capítulo intitulado *A leitura e seus aspectos cognitivos e sociais* tem-se como ponto de partida as discussões teóricas, acerca da ascensão do cognitivismo, para em seguida, iniciar-se a reflexão, em torno dos principais postulados defendidos pelo o Sociocognitivismo.

Logo após, o enfoque é direcionado às diferentes Concepções de Leitura, a saber: cognitiva, sociocognitiva, interacional e escolar, oportunidade na qual também se apresenta, ainda que brevemente, a perspectiva dos documentos oficiais e as diretrizes relativas a essa temática. Na sequência, discorre-se sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas na leitura e sua relevância para a eficácia, no ato de ler. Em seguida, disserta-se acerca da relevância que os conhecimentos prévios exercem na leitura.

No terceiro capítulo, intitulado *Compreensão Leitora e a Produção Inferencial*, o foco recai sobre a compreensão leitora e a produção de inferências. Neste ensejo, apresenta-se inicialmente a relevância da compreensão leitora, não somente para o desenvolvimento intelectual do aprendiz, mas também para o pessoal, profissional e social, uma vez que o indivíduo está inserido em uma sociedade consideravelmente letrada. Logo após, discorre-se sobre as concepções teóricas de compreensão e os fenômenos inerentes a esse processo, tais como a noção de língua, texto e inferência.

O quarto capítulo reservado à metodologia contempla os passos percorridos, em direção à concretização desta investigação. Nesse sentido, apresentam-se os seguintes elementos: a natureza da pesquisa, a delimitação do *corpus*, o local, sede da investigação, o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta, as categorias e subcategorias de análise.

No quinto capítulo, intitulado *A Avaliação da Produção Inferencial na Compreensão Leitora: análise dos dados* apresentam-se as projeções inferenciais e a análise propriamente dita. Após isso, expõem-se as considerações finais relativas à pesquisa.

Além da importância dessa temática, o fato que mais contribuiu para esta escolha está estreitamente relacionado às vivências e percepções que esta pesquisadora construiu, mediante as leituras feitas e as experiências vivenciadas, principalmente, atuando como professora de Língua Portuguesa em escolas da Rede Pública Estadual e Municipal, na cidade de São João da Serra-PI – ao longo de um período de dezenove anos, experiência que permitiu perceber a leitura não como uma mera atividade escolar, mas como processo sociocognitivo altamente complexo e uma poderosa ferramenta de transformação que se tem à disposição. Esta dissertação enquadra-se na linha de análise dos Estudos do Texto: Produção e Recepção. Trata-se de um estudo de caráter interdisciplinar, em razão de envolver a teoria sociocognitiva, a leitura e a perspectiva interacional.

## 2 A LEITURA E SEUS ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS

Este capítulo elegeu como foco teórico o tema leitura. Nesse sentido, inicialmente discorreu-se sobre o nascimento das ciências cognitivas, especificamente, sobre o Cognitivismo, dando destaque às características e postulados defendidos por essa corrente teórica, para a partir de então, abordar o Sociocognitivismo, teoria que circunscreve este estudo.

Logo após, apresentam-se as diferentes concepções de leitura, a saber: a cognitiva, sociocognitiva, interacional e escolar, de modo a enfatizar as características

e peculiaridades de cada perspectiva. Oportunidade na qual se discute também, ainda que de forma breve, a perspectiva dos documentos oficiais em torno da leitura.

Com vistas a cumprir tal propósito, toda a discussão deste capítulo está assentada nas concepções dos seguintes autores: Goodman (1991,1998); Matencio (1994); Kato (1999); Pimenta(1999); Dell'Isola (2001);Ferreira e Dias (2002); Antunes (2003); Rojo (2002); Cafiero (2005); Koch e Elias (2006,2013); Jurado e Rojo (2006); Tomich (2008); Marcuschi (2008); Koch e Cunha-Lima (2011); Pelandré (2002); Koch (2002, 2009, 2018); Martellotta e Palomanes (2011); Dehaene (2012); Koch e Elias (2006, 2013, 2018), Kleiman (2013, 2016), Izquierdo (2018); Lent (2018) e Van Bergen *et al.* (2020).

## 2.1 O NASCIMENTO DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS: O COGNITIVISMO E O SOCIOCOGNITIVISMO

As investigações relacionadas à cognição humana empreendidas pelas ciências cognitivas<sup>1</sup> surgiram, principalmente, a partir de 1950. Essa ciência, inicialmente, teve como ponto de partida o combate aos postulados defendidos pelo Behaviorismo<sup>2</sup> que, por sua vez, tinha como principal objeto de estudo o comportamento humano, isto é, as reações observáveis a olho nu, que eram estimuladas externamente.

A corrente teórica intitulada Behaviorismo defendia a impossibilidade do estudo da mente ou de quaisquer aspectos mais abstratos, tais como as inteligências, as emoções ou a subjetividade do ser humano. Conforme Koch e Cunha-Lima (2011), os behavioristas excluíam de seu escopo investigativo qualquer elemento subjetivo, interno, que não pudesse ser mensurável, em razão de considerarem a mente uma ‘caixa-preta’, portanto, inviável de investigação.

No entanto, ainda de acordo com Koch e Cunha-Lima (2011), os estudos promissores realizados por lógicos e matemáticos a respeito do conhecimento humano

---

<sup>1</sup> Nome genérico atribuído a todas as vertentes que estudam a mente humana.

<sup>2</sup> O Behaviorismo surgiu durante o século XIX, a partir da publicação de um trabalho de Jonh B. Watson, cujo título em português é “Psicologia como um comportamentista a ver”. Além disso, essa escola dominou entre o período de 1920 até meados de 1950, com a finalidade de estabelecer a psicologia como uma ciência objetiva, mensurável, isto é, que estuda um fenômeno que possa ser investigado de forma clara e direta.

impulsionaram os pesquisadores a investirem na busca pelos processos inteligentes, subjacentes à cognição. Por consequência, os processos mentais, em específico, os tipos de inteligência (ou os conhecimentos), como a linguagem, por exemplo, foram postos como os principais objetos de estudo.

Isso ocorreu, em grande parte, pelo fato de a matemática, na época, considerada uma das inteligências mais sofisticadas da humanidade, ter conseguido grandes avanços, de tal modo que desencadeou uma atmosfera de otimismo e confiança nesse campo de estudo.

Por conseguinte, os estudiosos concluíram que, se era possível estudar e descobrir aspectos que envolviam o processamento matemático, área do conhecimento considerada superior às demais; também era possível investigar outros tipos de inteligências, como o processamento da linguagem, por exemplo.

É relevante ressaltar que a invenção do computador trouxe contribuições determinantes para a investigação da mente humana. Allan Turing<sup>3</sup> (1950), matemático, considerado o pai do computador, defendia que qualquer atividade cognitiva, como, por exemplo, fazer operações matemáticas, se pudesse ser explicada sistematicamente, passo a passo; ou seja, transformada em regras, poderia ser também realizada mecanicamente por uma máquina do tipo universal.

Os experimentos realizados por Turing obtiveram efeitos positivos, pois, a partir dessas invenções, foi comprovado que cálculos matemáticos e lógicos poderiam ser mecanizados. Mediante tais descobertas, constataram-se que a mente humana poderia ser representada e estudada por meio de um computador.

Com efeito, o otimismo em torno dos avanços dos estudos matemáticos e da crença na concepção de que o computador poderia simular a mente humana, deu início à cogitação de que pensar seria a mesma coisa que calcular, isto é, o pensamento seja de natureza linguística ou matemática, seria uma atividade desenvolvida por regras do tipo lógicas, que continham resultados precisos, sem a existência de ambiguidades.

Não obstante, além de estudos da matemática e da lógica, outras ciências demonstraram apoio ao crescimento da cibernetica, termo utilizado, na época, para fazer

---

<sup>3</sup> Vale registrar que Turing (1950), ao criar o protótipo de um computador, não tinha a intenção de criar uma ferramenta tecnológica revolucionária, mas almejava apenas a criação de um modelo semelhante à mente humana que pudesse ser realmente confiável.

referência ao campo de estudo da cognição, em seu período inicial, de 1940 a 1950. A Psicologia, as Neurociências, a Ciência da Informação e a Linguística tanto influenciaram o cognitivismo, como igualmente foram influenciados por essa corrente teórica.

Nesse período, houve uma disputa ferrenha entre os vários modelos de computador que melhor representassem o cérebro humano, dentre os quais surgiu o modelo rudimentar do Conexionismo<sup>4</sup> e o modelo denominado computador serial. De acordo com o primeiro, os neurônios situados em módulos e submódulos funcionariam de forma automática em conexão. Já o segundo, atualmente, utilizado como computador doméstico apresentava “[...] uma descrição mais diretamente lógica, partindo de um conjunto de regras que são executadas em série sobre uma memória de trabalho”, consoante assinala Koch e Cunha-Lima (2011, p. 265).

Com base nas autoras, dentre as ciências consideradas criadoras da perspectiva cognitivista, várias adotaram esse último parâmetro. A Linguística, por exemplo, representa uma destas que, a partir do modelo gerativo transformacional, surgido na década de 1950, demonstra “uma descrição cognitivista clássica bastante promissora de um dos aspectos mais importantes da cognição: as línguas humanas”.

Esse modelo é visto como o responsável pela mudança da terminologia “cibernetica” para “ciência cognitiva”. No que se trata da possibilidade de uma máquina conseguir processar um texto, fazer a análise sintática de uma frase, interpretar, entre outras funções; as autoras argumentam que isso seria viável se as regras fossem sistematizadas, organizadas, passo a passo.

Koch e Cunha-Lima (2011) ainda salientam que, embora a linguística não tivesse como objetivo principal o processamento da linguagem feito pelo computador, mantinha um laço com o cognitivismo clássico, pois as duas áreas propunham explicar os conhecimentos através da representação simbólica, os quais seriam manipulados pelo raciocínio. Essa ideia inicialmente foi defendida por Descartes e por Locke, e, por alto, consistia em uma hipótese que visava explicar a representação mental, partindo de pressupostos matemáticos, isto é, de que as coisas do mundo eram entendidas, por meio de símbolos.

---

<sup>4</sup> O conexionismo consiste em uma abordagem que defende que os conhecimentos são construídos por meio de uma rede neuronal e não de forma isolados.

Tal perspectiva defendia que o indivíduo compreendia o mundo ao seu redor, por meio de símbolos internos; ou seja, por meio de representações mentais, sobre essa questão, as autoras afirmam que uma das características que melhor representa a noção de mente dominante, logo depois, consiste na concepção de representação mental como símbolo e as atividades mentais como operações sobre esses símbolos. Dito em outras palavras, acreditava-se que o mundo era compreendido, através de símbolos e que a atividade de pensar correspondia ao ato de manusear esses símbolos.

Koch (2005, p. 35-36) fundamentada nas teorias das ciências cognitivas clássicas conexionistas postula que uma das principais características da vertente cognitivista consistia na concepção de que o computador correspondia ao maior representante da mente humana, essa associação ocorre, segundo a autora, porque “a cognição é baseada em modelo de informação, que pode ser representado por símbolos, os quais podem ser manipulados”.

Não obstante, uma das principais contribuições, para a construção da noção de mente defendida pelo projeto cognitivista, reside na invenção de uma máquina universal, que poderia executar qualquer tipo de inteligência, caso fosse totalmente sistematizada. De acordo com as autoras, Allan Turing e, *a priori*, o lógico alemão Kurt Gödel<sup>5</sup> renomado matemático, demonstram que havia a possibilidade de construir um computador capaz de resolver qualquer problema que pudesse ser formalmente explicitado. Dito de outra forma, a máquina de Turing limitava-se a resolver somente questões que pudessem ser formalizadas.

Durante muito tempo, houve um conflito bastante acirrado entre os cognitivistas clássicos e os pesquisadores das ciências sociais: estes advogavam haver uma relação entre a linguagem e o contexto social, em detrimento da cognição; enquanto aqueles advogavam somente os aspectos cognitivos da linguagem, excluindo o meio social.

Isso levou alguns pesquisadores das áreas pragmaticista, sociolinguista e etnolinguista a focalizarem apenas os aspectos sociais da língua, enquanto os cognitivistas clássicos insistiam em focar exclusivamente o aspecto cognitivo da linguagem,

---

<sup>5</sup> Criador dos teoremas da lógica matemática que estabelecem limitações inerentes a quase todos os sistemas axiomáticos, salvo os mais comuns.

pois defendiam que esta consistia em um aspecto exclusivo da cognição humana, podendo, portanto, ser analisada apenas por essa dimensão.

Assim, pode-se perceber que os cognitivistas clássicos preocupavam- se exclusivamente, com processos internos, mentais, individuais e universais do processamento linguístico. Em contrapartida, outros estudiosos (pertencentes a diferentes correntes, sociologia, etnolinguística, pragmática, etc.) estavam preocupados, fundamentalmente, com os aspectos externos, sociais e históricos da linguagem.

Segundo Koch e Cunha-Lima (2011, p. 254), esse aspecto adotado pelos cognitivistas clássicos é visto como “uma perspectiva que se pode chamar de descorporeificada, isto é, uma perspectiva que considera a mente como radicalmente separada do corpo.” Dito de outra forma, os estudiosos das ciências sociais defendiam haver uma separação entre a linguagem e a mente, uma vez que acreditavam que os aspectos sociais fossem suficientes para o funcionamento e o estudo da língua.

Porém, gradualmente, a partir do fim da década de 1980, por conta do surgimento de estudos cada vez mais plausíveis, em torno da interação entre a linguagem, a mente e os aspectos advindos do meio social, emerge um promissor diálogo, entre essas duas perspectivas teóricas. Com efeito, passa-se a considerar a linguagem como um fenômeno sociocognitivo e situado que ocorre, efetivamente, por meio da interação.

As atividades que fazem uso da linguagem, tais como o ato de ler, por exemplo, passam a ser investigadas não apenas, por intermédio de uma perspectiva cognitiva, mas principalmente, por intermédio de uma visão sociocognitiva, que traz para o centro das discussões a influência que o *background* trazido pelo leitor exerce sobre as atividades linguísticas, especialmente, aquelas que envolvem a compreensão leitora.

Apesar de a proposta do cognitivismo clássico (nome genérico atribuído ao grupo dos cognitivistas tradicionais) ter suscitado uma considerável expectativa em cientistas, sobretudo dos Estados Unidos e deixado várias contribuições, alguns postulados são revisitados e ressignificados. Consoante Koch e Cunha-Lima (2011), dentre os mais refutados e, posteriormente reformulados, estão: **a radical separação entre mente e o corpo**, isto é, o interno e o externo. A crença, pois, que a linguagem está desvinculada do contexto social e que pode ser analisada exclusivamente sob o viés cognitivo passa a ser amplamente desconstruída.

Gradativamente, essa visão de linguagem associada apenas à cognição é substituída por um outro tipo de concepção considerada mais pertinente, em virtude dessa nova visão teórica conceber os fenômenos linguísticos como processos que ocorrem por intermédio de uma interação entre os fatores cognitivos e o meio social. Dadas as muitas evidências que convergiam para a veracidade desse ponto de vista, a crença de que a mente e o contexto social são entidades estanques, separadas e independentes, isto é, que o meio social não interfere significativamente sobre os processos inteligentes, como por exemplo, na compreensão ou na produção de um texto, é invalidada.

Corroborando esse ponto de vista, Martelotta e Palomanes (2011, p.179) apre- goam que a construção de sentidos se dá de forma cooperativa e situada, pois a linguagem pode ser moldada no decorrer de uma interação, a exemplo, em um diálogo, um dos interlocutores pode resolver ocultar alguma informação, prolongar a conversa, ou mudar a temática. Sobre essa questão, esclarecem que “esse outro aspecto de cunho social levou alguns autores a acrescentar ao vocábulo designativo dessa escola linguística o elemento “socio”, criando o termo “sociocognitivismo”. Esse termo enfatiza a importância que o contexto sociocultural exerce nos processos de significação, registra, no campo científico, a interrelação entre o meio social e a cognição.

Os renomados autores, Martelotta e Palomanes (2011) enfatizam que o contexto exerce uma expressiva influência, nos diversos tipos de interações, a exemplo, na interpretação de um texto, ou no decurso de um diálogo entre colegas, entre outras formas de interações. Esse último, no seu desenrolar, pode sofrer várias alterações, tais como, o tema da conversa, a omissão de uma informação, acerca de algum assunto, a mudança de postura de algum dos interlocutores, entre outras.

Ainda sobre essa questão, as autoras ressaltam que o termo ‘significação’ é empregado, com a finalidade de salientar que, na perspectiva sociocognitivista, os significados não são concebidos como uma qualidade imanente à língua, isto é, pronta e acabada, posta sobre a superfície linguística. Sob tal visão, os sentidos são vistos como construções que ocorrem de forma situada, porque são realizadas no ato de uma interação, por meio de fatores textuais, contextuais e cognitivos, elementos estes que convergem conjuntamente para a construção do sentido.

Com a intenção de demonstrar, através de uma situação cotidiana a natureza situada da cognição, Koch e Cunha-Lima (2011) citam o exemplo de uma criança que,

no trabalho na rua, vendendo balas, consegue realizar uma atividade, com cálculos matemáticos complexos de forma exitosa. Mas, em contrapartida, em outro ambiente, como por exemplo, na escola, não consegue êxito, na atividade, embora esta seja do mesmo nível.

Essa constatação da natureza situada da linguagem levou as autoras a depreenderem que fatores externos, tais como a presença de pessoas, a abordagem da atividade, a espécie de ambiente, ou mesmo a contextualização da atividade, interfiram significativamente no resultado da atividade, de forma positiva ou negativa.

Quanto à consolidação do projeto cognitivista, Koch e Cunha-Lima (2011) atribuem à saída dos autores Georg Lakoff e Ronald Langacker do gerativismo clássico e também ao interesse de estudiosos pertencentes às áreas das ciências sociais, em investigar a relação entre a cognição, a linguagem e o meio social, como os principais desencadeadores da disseminação da abordagem sociocognitiva da linguagem, modelo de estudo que aborda as atividades linguísticas, como um fenômeno consideravelmente situado.

Koch e Cunha-Lima (2011); Martelotta e Palomanes (2011) corroboram os princípios do sociocognitivismo, ao destacarem que a linguagem não consiste em uma propriedade autônoma da mente, mas sim, um processo que ocorre em conjunto com outros elementos característicos do meio social. Acerca desse fato, Martelotta e Palomanes (2011) explicam que

a proposta cognitivista leva em conta aspectos relacionados a restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, assim como a capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada desses dados. É importante registrar que esses aspectos se concretizam socialmente, ou seja, não refletem apenas o funcionamento de nossa mente como indivíduo, mas como seres inseridos num ambiente cultural (MARTELLOTA; PALOMANES, 2011, p.179).

Tomando como base esse ponto de vista – a natureza situada da cognição – torna-se cada dia mais incontestável reconhecer a interação entre linguagem, mente e experiências. Por conseguinte, a atividade linguística, como a compreensão leitora, por exemplo, passa a ser concebida, não somente como fenômeno exclusivamente cognitivo, mas fundamentalmente, sociocognitivo, que implica o uso de processos cognitivos, mas, sobremodo pela articulação do mecanismo de fatores sociais. A pro-

posta sociocognitiva veio, portanto, incluir um elemento como fator basilar, para o estudo da linguagem: o contexto social e o registro da influência que os tipos de conhecimentos, experiências e percepções construídos, ao longo da vida, exercem na construção dos sentidos.

Por meio dos postulados da perspectiva sociocognitiva, segundo Koch (2009, p. 31) foi possível perceber que “a cognição é um fenômeno situado e, que não é simples traçar o ponto exato entre o que está dentro e o que está fora da mente, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa.” Nota-se que a autora reconhece que as operações cognitivas ocorrem de forma interacional e situada, de tal forma que se torna até improvável identificar o que é cognitivo e o que é social.

A título de exemplificação, Koch (2018) destaca que, em uma atividade de leitura, é primordial considerar-se não somente o aspecto cognitivo do leitor, as habilidades, mas, principalmente, os aspectos socioculturais, oriundos das vivências, dos conhecimentos de mundo. Por intermédio dessa linha de raciocínio, é possível observar que independente da prática leitora, é fundamental que o professor averigüe, com antecedência, os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. E caso seja constatada a ausência de algum ou outro, buscar desenvolver, de alguma forma, atividades que contemplam essa lacuna.

Não obstante, observou- se nos postulados defendidos pela perspectiva cognitivista clássica que os aspectos provindos dos contextos tendiam a ser negligenciados, consequência do reflexo de uma falsa crença de que a linguagem era domínio exclusivo da mente, ou seja, que o meio social não exercia influência significativa em processos cognitivos.

Entretanto, conforme está evidenciado nesta discussão, à medida que novos estudos apontavam, de forma cada vez mais consistente, a interação entre os aspectos cognitivos e os sociais da linguagem, tal visão caía por terra, dando início a reflexões, agora, em torno da relevância do contexto, principalmente, no campo da leitura. Nas atividades de leitura, por exemplo, o contexto sociocultural é considerado determinante, pois, a partir dos conhecimentos construídos, nas diversas vivências, o leitor pode compreender, com eficácia ou não o texto.

Em referência a essa questão, Dell'Isola (2001, p. 90) declara que “o contexto é muito importante para o conhecimento da língua e para a extração de inferências, mas o conceito de contexto não tem uma definição precisa na maior parte dos estudos

sobre o uso da língua." Ainda segundo a autora, embora esse constructo seja notavelmente relevante, ainda existe uma certa imprecisão, acerca desse fenômeno, inclusive, nos conceitos de inferência é mencionada a sua relevância, contudo, não são apresentados maiores esclarecimentos em torno de tal noção.

Reconhecendo, pois, o caráter primordial do fator contextual, para o estudo da linguagem, reflexo dos postulados da perspectiva sociocognitiva, várias pesquisas foram empreendidas, tendo como foco esse elemento teórico basilar, sobretudo nas atividades que envolvem o uso da língua. No campo da leitura, por exemplo, Dell'Isola (2001, p. 90) empreendeu um minucioso estudo sobre o tema e o primeiro nome a apontar como referência à literatura especializada é do psicolinguista Clark (1997) - considerado um dos pioneiros a investigar a relação entre o contexto e as atividades comunicativas.

Com base nos estudos desse autor, a autora aponta três tipos de contextos: o **contexto verbal**, o **não-verbal** e o **contexto** que envolve o **contrato dado-novo**, explicitados, em linhas gerais, da seguinte forma:

**1. O contexto verbal:** constitui o conteúdo linguístico posto sobre a superfície textual; é a linguagem materializada, no texto, ou seja, tudo o que está dito, ou escrito sobre as linhas textuais, é o cotexto.

**2. O contexto não-verbal:** corresponde às situações que envolvem a comunicação oral, isto é, representa a fala, na modalidade oral.

**3. O contexto que envolve o contrato dado-novo:** consiste, em um acordo realizado de forma velada entre o autor e o leitor. Representa as informações consideradas relevantes, para o leitor/ouvinte, bem como sendo informações novas e velhas.

Além dessas variáveis, propostas por Clark (1997), Dell'Isola (2001) menciona a existência de cinco tipos a serem investigados por vários pesquisadores, a fim de verificar a influência que exercem sobre as atividades de linguagem, uma vez que interferem na geração de inferências e na compreensão leitora. Tendo em vista, o estudo que realizou, a autora aponta a existência de cinco tipos de contexto, assim conceituados:

**1. O contexto cultural:** refere-se ao conjunto de dados relacionados à cultura, na qual se insere o leitor. Vale salientar que esse termo aqui é usado de forma abran-

gente, pois pode se referir à cultura, em um nível mais específico, a exemplo, a diferença entre os costumes dos moradores da região nordeste e os dos moradores do sudeste, ou pode ser utilizado, em um nível mais geral, a exemplo, a diferença entre os costumes dos brasileiros e os dos ingleses.

**2. O contexto situacional:** constitui os dados ou informações que não estão inscritos no cotexto (na superfície), mas que envolvem o texto, são fatores que apontam os motivos pelos quais o texto foi escrito, tais como o propósito do autor. Dito em outras palavras, tem a ver com as intenções do produtor textual. Segundo Dell'Isola (2001), essa variável interfere de forma determinante, na produção de inferências e na compreensão leitora; haja vista o leitor produzir inferências, tomando como base essas circunstâncias.

**3.O contexto instrumental:** corresponde ao veículo pelo qual o texto é transportado ao leitor, pois conforme a autora, o texto é levado ao leitor, por meio de dois tipos de transportes: da leitura ou da audição; visto que ou se lê ou se ouve um texto.

**4.O contexto verbal:** constitui o conteúdo linguístico contemplado, no texto; segundo a autora referida, o título faz parte desse contexto;

**5. O Contexto pessoal:** representa o conjunto de fatores referentes à subjetividade do leitor: crenças, valores, emoções, percepções, diz respeito às particularidades inerentes a cada indivíduo, pois cada ser entende e expressa- se de forma única, conforme sua perspectiva.

## 2.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA

Há na literatura da área diferentes concepções de leitura, a saber, cognitiva, sociocognitiva, interacional e escolar. Dessa forma, com o intuito de ampliar essa discussão, recorre-se aos estudos de Cagliari (1998), Matencio(1999), Dell'Isola(2001), Marcuschi(2008), Dehaene(2012), Kleiman(2016), dentre outros.

### 2.2.1 Concepção cognitiva

Na perspectiva cognitiva, a leitura é investigada, sobremodo no que diz respeito à correlação entre o ato de ler e o cérebro humano, isto é, busca-se verificar as reações ocorridas, no cérebro, quando se realiza a leitura, as regiões que são ativadas e

como ocorre o processamento textual, entre outros fatores subjacentes a essa correlação.

Nessa área, o eminentíssimo psicólogo cognitivista, Dehaene (2012), tem empreendido relevantes estudos. Em um de seus mais notáveis trabalhos - *Neurônios da leitura* - enfatiza que o cérebro humano não desenvolveu ainda uma região específica para realizar o ato de ler. Entretanto, explica que, apesar de ainda não existir uma região cerebral específica para desenvolver essa operação, durante o ato de ler, várias regiões cerebrais são acionadas, principalmente, a região denominada occípito-temporal esquerda, a fim de que o leitor realize a leitura.

De acordo com Lent (2018), renomado neurocientista brasileiro, que tem contribuído substancialmente para o desenvolvimento da aprendizagem em geral e, em específico, para o estudo da leitura,

o estudo da neurobiologia da leitura é um desafio, pois se trata de uma capacidade humana resultante da cultura e da vida social, um exemplo do modo com que a vida humana utiliza os circuitos cerebrais com que a evolução ‘pois a sua disposição’ (LENT, 2018, p. 700).

Por meio dessa afirmação, Lent (2018) enfatiza que um dos maiores desafios, ao investigar a neurobiologia da leitura, ocorre em virtude de o ato de ler ser considerado uma invenção humana e não uma capacidade inata do ser humano; visto que, para ser aprendida, é necessário que haja primeiro um ensino passo a passo, um complexo processo.

Para a vertente neurobiológica, a leitura é vista como uma capacidade recente, desenvolvida a partir das demandas socioculturais do ser humano. Essa invenção demonstra assim como o cérebro humano é capaz de se adaptar às diversas necessidades. Esse diálogo com a neurociência é importante, porque esclarece o que ocorre no cérebro, durante a leitura, bem como ratifica a complexidade envolvida nesse complexo fenômeno.

Não obstante, Lent (2018, p. 700) relaciona o fato de a leitura não ser uma capacidade inata do ser humano à complexidade envolvida em sua aprendizagem, tal fato pode ser compreendido ao observar, por exemplo, “que a escrita foi inventada há cerca 5.400 anos pelos babilônios, e até hoje só uma fração da humanidade é capaz de ler”, sob a visão do autor, tal fato demonstra o complexo caráter envolto na leitura.

Desse modo, os pesquisadores creem que se houvesse uma região cerebral responsável exclusivamente pelo ato de ler, uma grande parcela da humanidade não seria analfabeta. Entretanto, segundo o autor, mesmo não havendo um hemisfério cerebral responsável pelo ato de ler, regiões cerebrais encarregadas de desenvolver outras funções, tais como a linguagem, a visão, entre outras, são acionadas para realizar esse processo. Dehaene (2012) denomina-o *reciclagem neuronal*, grosso modo, entendido como a capacidade que o cérebro possui de se adaptar às novas demandas. Nesse processo, ocorre, no cérebro, uma espécie de circuitaria cerebral, pois, conforme foi apontado anteriormente, o ato de ler, implica a ativação de várias regiões, especialmente a occipitotemporal esquerda.

Sob uma concepção cognitivista, Dehaene (2012) concebe a leitura como uma espécie de escaneamento ou varredura, no qual o leitor percorre o texto por inteiro, realizando, conforme aponta Kleiman (2016), três processos típicos: as *sacadas* (ou movimento sacádico), as *fixações* e as *regressões*. O primeiro consiste no rápido e brusco movimento do glóbulo ocular, sobre a superfície do texto. Pois, ao ler, geralmente, os olhos do leitor percorrem rapidamente todo o conteúdo, saltando ligeiramente de uma palavra à outra, ou de um parágrafo a outro, processo comum em leitores experientes.

O segundo é descrito por Kleiman (2016) como curtos períodos de tempo em que os olhos fixam um determinado ponto textual, podendo ser uma palavra, uma frase, ou uma imagem, a fim de compreender, com mais clareza, o que lê. O terceiro, denominado *regressão*, consiste nos movimentos de retorno que o leitor realiza a um determinado elemento do texto, com a finalidade de compreendê-lo melhor.

Kliegl e Laubrock (2018), ao discorrerem sobre esse processo de varredura realizado pelos olhos, durante a leitura, em um trabalho intitulado *Eye-Movement Tracking During Reading*, traduzindo: *O rastreamento do movimento ocular durante a leitura*, afirmam que o ato de ler é responsável por uma das mais fantásticas experiências de dissociações da vida humana, uma vez que, quando se lê, geralmente, a intuição indica que os olhos movem-se suavemente de forma linear, ao longo da linha do texto, na maioria das vezes, interrompidos, apenas por breves regressões a uma palavra anterior, ou frases do texto.

Entretanto, no nível comportamental, o que ocorre é totalmente diferente do que supõe a vã imaginação, visto que, durante esse processo, o leitor realiza vários e

bruscos movimentos oculares denominados sacadas, contendo uma duração entre 10 e 30 ms. E, igualmente, realiza pausas relativamente estáveis denominadas *fixações* que duram entre 30 e mais de 500 ms.

Mediante as palavras de Kleiman (2016, p. 46), “o conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto”. Depreende-se da fala da autora, uma defesa à perspectiva cognitiva, por considerar que essa vertente traz contribuições relevantes, para o campo da leitura, tais como a descoberta das estratégias no processamento textual.

A esse respeito, à luz de Kleiman (2016, p. 46-47), corresponde um processo que se inicia, por meio do *input visual*, através da percepção do texto escrito, ocasião na qual o leitor, ao decodificar o conteúdo linguístico, “em unidades significativas”, envia as informações a um espaço denominado *memória de trabalho*.

Quanto a esse construto teórico, Izquierdo (2018), renomado neurologista, pesquisador e professor da Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS –, de renome internacional, define-a como a capacidade de adquirir, formar, conservar e evocar informações. Segundo o pesquisador, a memória não consiste em uma capacidade exclusiva do ser humano, pois máquinas, animais, países também são passíveis de acumulá-las.

Contudo, no que se refere à memória acumulada pelo cérebro humano, o autor é enfático, ao ressaltar que, há tipos diferentes, bem como também, denominações divergentes, para um mesmo tipo, os quais se classificam, de acordo com a função que exercem, o tempo que duram e o conteúdo que carregam.

Todavia, em linhas gerais, Izquierdo(2018) menciona duas espécies: a *Memória de trabalho ou operacional*, definida como a capacidade de armazenar temporariamente conhecimentos e informações utilizados, no dia a dia. Esse tipo ocorre de forma totalmente *on-line*, isto é, é acionada exclusivamente, em seu estado de uso, em situações do cotidiano. Por exemplo, quando alguém cita um número de telefone, a lembrança referente aos números dura, apenas naquele instante, se não for registrado, possivelmente é esquecido.

Para o autor, esse tipo de memória dura enquanto se realiza um determinado procedimento e, no máximo, alguns segundos depois de ter ocorrido a sua ativação.

Ao se estudar esse fenômeno, observa-se que há outras denominações referentes a esse constructo, tais como: *memória de curto prazo*, ou *de curta duração*, etc.

O segundo tipo de memória, intitulado *Memória de longo prazo ou declarativa*, tem como principal função o registro de fatos, acontecimentos ou conhecimentos, caracteriza-se por armazenar as informações por muito tempo. Além disso, o que é armazenado, nesse tipo de memória, poder ser declarado, ou seja, descrito. Desse modo, a memória declarativa é aquela que permite descrever os conhecimentos e experiências adquiridos, a exemplo, descrever uma situação que aconteceu ainda na infância.

Ainda de acordo com o pesquisador, a memória de longo prazo subdivide-se em outras categorias: *memórias episódicas ou autobiográficas* e *memórias semânticas*. A primeira auxilia o indivíduo a recordar-se de informações referentes aos eventos de que participa, tais como, aniversários, palestras, passeios. A segunda, por seu turno, é responsável por registrar os conhecimentos gerais, tais como de língua portuguesa, de matemática, da cultura, dos animais, etc. Dito em síntese, a memória de longo prazo ou memória declarativa consiste na capacidade que o cérebro possui de armazenar, por muitos anos, conteúdos, informações, dados adquiridos, no decorrer da existência do indivíduo.

## 2.2.2 Concepção sociocognitiva

No que tange à perspectiva sociocognitiva, observa-se, mediante a revisão de literatura, que essa vertente teórica trouxe relevantes contribuições para o campo da leitura, pois, a partir desse viés, fatores anteriormente negligenciados pela perspectiva cognitivista, tais como a influência do contexto social, no ato de ler, são postos em pauta de modo a propiciar uma ampla compreensão em torno desse fenômeno.

Com efeito, desponta na literatura uma corrente de autores que compartilham a concepção de leitura como um processo sociocognitivo, ou seja, que faz uso da dimensão cognitiva e social. Perini (2005, p.37), por exemplo, concebe o ato de ler como um processo que se concretiza, de fato, quando o leitor constrói “uma espécie de ‘paisagem mental’ coerente e ancorada em conhecimentos prévios”.

Por meio dessa analogia, o autor reconhece que o ato de ler ocorre, por intermédio da integração mente e conhecimentos prévios. Essa abordagem vai ao encontro da concepção postulada por Cafiero (2005), uma vez que a autora concebe a leitura como um processo sociocognitivo, que requer o uso de operações cognitivas e aspectos advindos do meio sociocultural.

No contexto internacional, Goodman (1991), renomado psicolinguista, referência no campo da leitura referiu-se a esse fenômeno como um jogo psicolinguístico de adivinhações. Mediante essa analogia, é possível observar o caráter sociocognitivo do ato de ler, uma vez que o ato de compreender requer o acionamento dos conhecimentos prévios do leitor, de suas vivências. Ademais, nessa associação está subentendida a concepção de que o leitor é o construtor do sentido, o sujeito ativo, que realiza as **adivinhações**, levanta hipóteses, por intermédio das correlações que realiza, entre o dado linguístico e os conhecimentos prévios, advindos de suas experiências de vida, a fim de construir o sentido.

Além dessa concepção, por meio da qual associa a leitura a um “jogo de adivinhações”; uma vez que o sentido não está no texto, porque é construído por cada indivíduo, de forma diferente, de acordo com o seu contexto sociocognitivo, ou seja, de acordo com suas vivências e capacidades; posteriormente, Goodman (1998, p.12) apresenta o seguinte postulado: “a leitura é um processo receptivo da linguagem. É um processo psicolinguístico o qual começa com uma representação da superfície linguística codificado por um escritor e termina com o significado”.

Dessa definição, depreende-se que a leitura é um processo receptivo, no sentido de a linguagem se manifestar através dessa atividade. E não por ser uma construção passiva. Pelo contrário, o autor demonstra que o ato de ler se revela de forma consideravelmente ativa, como um processo, ou seja, uma construção que se inicia, a partir do *input visual*, a decodificação do código linguístico e finaliza-se com a construção do sentido pelo leitor.

Dessa forma, infere-se que o autor concebe a leitura como uma atividade que é construída, durante o ato de ler, em razão de o sentido não estar posto sobre a superfície textual, porque é construído, à medida que o leitor, mediante o texto, acessa o seu contexto sociocultural, as suas experiências de vida, faz associações e produz inferências. Então, à luz de Goodman (1998), a leitura é caracterizada como uma atividade sociocognitiva, o leitor é visto como o agente, o principal responsável pela

construção do sentido, a partir dos tipos de conhecimentos que tem, mediante as ações que realiza diante do texto. Pois, “o sentido não está no texto, se constrói a partir dele, no curso de uma interação”, como argumenta Koch (2009, p. 31).

Em acordo com o pensamento de Goodman (1998), a referida autora enfatiza o caráter sociocognitivo da leitura, ao defender que o sentido é construído pelo leitor, por meio de uma interação, uma vez que “Compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo,” conforme explica Dell’Isola (2001, p. 36), reiterando, pois, o que Goodman já havia proposto.

Percebe-se, então, mediante tais postulados, especialmente, na fala de Dell’Isola (2001) e Koch (2009), que o contexto representa um fator determinante, para as atividades que envolvem a compreensão leitora, visto que o nível do *background* do leitor consiste no fator que determinará o nível da compreensão, isto é, se haverá uma boa ou má compreensão. Tal visão é compartilhada igualmente por Koch (2002), Kleiman (2002), Tomich (2008) e Marcuschi (2008), entre outros autores.

O ato de ler, conforme foi visto, corresponde a um processo que pressupõe o acionamento dos conhecimentos prévios armazenados, na memória do leitor, os quais são correlacionados aos dados propostos pelo autor do texto. Isso quer dizer que se comprehende/infere, por intermédio da ativação dos conhecimentos construídos, nas diversas situações vivenciadas, pelo leitor, no contexto familiar, escolar, lazer, nas atividades em geral, bem como implica também o estado afetivo, no qual se encontra o leitor, conforme ressalta Dell’Isola (2001).

Diante das reflexões postas, ao longo das seções, é patente o valor atribuído às experiências socioculturais do leitor, nesse sentido, concorda-se plenamente com Leffa (1996, p. 10), quando se refere ao ato de ler, fazendo uso da seguinte metáfora: “ler, na sua essência, é olhar para uma coisa e ver outra”. Na verdade, a definição metafórica tecida pelo autor, ratifica o que se busca evidenciar, no decorrer deste trabalho, que o ato de ler não significa simplesmente decodificar, mas, sim, compreender, por meio do uso de processos cognitivos e sociais, tais como, a ativação dos conhecimentos prévios do leitor e a realização de inferências.

Ao afirmar que “ler, na sua essência, é olhar para uma coisa e ver outra”, o autor indica que o sentido não está imprenso, no código linguístico, porque é uma

construção gerada com base nas experiências pessoais, culturais e históricas do leitor, isto é, compreender pressupõe a dimensão cognitiva do leitor, suas habilidades, seu ritmo de aprendizagem, bem como aspectos relacionados ao seu *background*, ou seja, aos contextos onde esteve ou está inserido.

### 2.2.3 Concepção interacional

Na perspectiva interacional, a leitura é concebida como um processo que ocorre de forma colaborativa, entre o leitor e o autor, por intermédio do texto. Sob essa abordagem, o leitor não é caracterizado como um ser passivo, receptivo, mas sim, como um sujeito ativo, que reflete, questiona, faz associações, infere. Dessa forma é que “começaremos definindo a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto”, conforme enfatiza Kleiman (2013, p. 71).

Nota-se, a partir dessa concepção que o leitor é visto como um ser ativo, porque ele “[...] constrói e, não apenas recebe um significado global para o texto, ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões [...].” O leitor é apontado como o construtor do sentido, mediante a interação entre ele e o autor do texto. Uma vez que ele realiza várias ações, aciona seus conhecimentos, a fim de alcançar a compreensão. Tal visão coaduna-se com a visão de Dell’Isola (2001), haja vista a autora definir leitura como um processo construído mediante uma interação entre o leitor e o autor, via texto.

Assim, percebe-se que a concepção interacional concebe o leitor como um sujeito ativo, que interage - indaga, levanta hipóteses, refuta, relaciona- por meio do texto- com o autor. Sob essa visão, a interação entre leitor e autor, via texto é que possibilita a construção do sentido. Partilhando dessa mesma linha de raciocínio, Koch (2008) ressalta que o sentido não está sobre o texto, porque o processo de significar não o precede, uma vez que é construído, no ato da interação, mediante uma relação entre o leitor e o autor, a partir do texto. Nesse processo, acionam-se os conhecimentos prévios, correlaciona-os às informações textuais, reflete-se, indaga-se, prediz-se, refuta-se, infere-se.

Essa premissa induz à outra concepção: não existe apenas um tipo de sentido válido, mas uma multiplicidade, determinada pelo nível da bagagem experiencial do

leitor, isto é, um mesmo texto pode ser compreendido de várias formas diferentes. Corroborando a variação dos sentidos, Dell'Isola (2001, p. 224) já argumenta “que um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo.” Advogando, pois, o ato de ler, como um processo interativo, no qual o leitor é o agente construtor do sentido, a autora propõe a leitura como uma atividade flexível, aberta a diferentes compreensões, a depender da bagagem sociocultural e das inferências que realiza.

Nesse mesmo viés, Koch e Elias (2013) conceituam a leitura, recorrendo às seguintes características:

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo ( KOCH & ELIAS, 2013, p.19).

Tal perspectiva vai ao encontro da concepção sociocognitiva, visto que aborda a leitura como uma atividade interativa, cujo sentido é construído colaborativamente, entre o leitor e o autor, quando este, a partir do texto, mobiliza uma série de conhecimentos, associa-os, confronta-os aos dados textuais, em prol da compreensão. Nessa busca pela construção do sentido, o leitor, a todo o instante, realiza ações: decodifica, faz indagações, hipóteses, associa, compara, infere.

Refletindo, em torno dos aspectos relacionados à interação, durante o ato de ler, Kleiman (2013, p. 71) ressalta que “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar, para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.”

Na verdade, Kleiman (2013) afirma que, durante a leitura, tanto o leitor, quanto o autor assumem mutuamente o compromisso da cooperatividade na busca pela construção do sentido. Pois, conforme propõe Marcuschi (2008), embora o texto seja

uma proposta de sentido (...) aberto a várias alternativas de compreensão (...) todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma caixinha de surpresa ou algum tipo de caixa preta. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Assim, presume-se que, apesar de o sentido não preexistir à interação entre o leitor e o autor, ou seja, não está posto, em alguma superfície textual, visto ser fruto de uma construção, também não pode ser visto como uma atividade aleatória, pois, isso resultaria em uma desordem, já que cada um poderia entender da forma como quisesse ou achasse melhor.

Ao abordar essa questão, é importante salientar que alguns fatores contribuem para o estabelecimento de uma espécie de contrato mútuo entre os interlocutores: autor e leitor. Nesse aspecto, Kleiman (2013, p. 73) ressalta que “na interação face a face, elementos do contexto ajudam a compreensão: gestos, os objetos ao redor, bem como o conhecimento mútuo dos interlocutores são todos os elementos nos quais se apoia a compreensão.” Dessa mesma forma, ocorre que o leitor, ao se deparar com um texto, busca pistas deixadas pelo autor, para assim, conseguir compreender de forma coerente o propósito do autor.

Kleiman (2013) ainda acrescenta que é por esse motivo que se deve considerar a responsabilidade tanto do leitor, quanto do autor, este que “detém a palavra, por assim dizer, (...) deve ser informativo, claro e relevante, ele deve deixar suficientes pistas no seu texto (...)", a fim de facilitar o caminho, na busca da compreensão.

O leitor, nessa abordagem, é descrito como “autores /construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores,” conforme pontua Koch e Elias (2018, p. 10-11).

O caráter interacional da leitura também é apontado, nos trabalhos de Jurado e Rojo (2006, p.40), quando afirmam que “ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com o que traz o leitor.”

Em momento anterior, Marcuschi (1999, p. 96) já advogava que “a leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definidas (...)", visto que é um processo e ocorre de forma situacional. Dessa forma, defende-se que os textos são passíveis de evocar diferentes compreensões.

Diante do exposto, é possível apontar como as principais características da concepção interacional: a visão do leitor como sujeito ativo, que constrói o sentido,

mediante os dados linguísticos inscritos, no texto, este, por sua vez, é configurado como um evento comunicativo, um ponto de partida, para a construção do sentido e o contexto representa o “espaço” onde o leitor acessa os seus conhecimentos, com a intenção de compreender os enunciados linguísticos.

#### **2.2.4 Concepção escolar**

A abordagem da leitura, no contexto escolar, tem sido alvo de inumeráveis e contundentes críticas, ao longo dos anos, talvez pela complexidade inerente a esse fenômeno, principalmente, quando o assunto versa sobre as práticas pedagógicas adotadas, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora.

Com relação a esse debate, Cagliari (1998) é enfático ao declarar que a primeira função da escola consiste em ensinar o aluno a ler, pois defende que a leitura é mais importante do que a escrita, como também superior aos demais conteúdos, haja vista essa atividade perpassar todos os currículos de ensino. Assim, percebe-se que o autor apresenta uma visão de escola estritamente atrelada à leitura. Tal visão provavelmente se fundamenta na expectativa de que essa atividade promova várias benesses e, por consequência, reverbere na sociedade em geral.

A partir dessa perspectiva, nota-se que, no contexto educacional, a leitura deve ser contemplada como o foco, devendo, portanto, haver um engajamento entre os profissionais da educação, no sentido de promover práticas que fomentem a exploração desse tema de forma adequada e consistente, de modo a estimular plenamente as potencialidades do aluno; uma vez que, ao ver do autor, se o professor conseguir formar um bom leitor, embora não consiga desenvolver habilidades referentes a outras disciplinas, já haverá cumprido uma grande parte de sua tarefa. Igualmente, o autor acredita que, se o aluno conseguir um bom desempenho, em outras atividades pedagógicas, mas não obtiver êxito em leitura provavelmente terá uma formação comprometida e fragilizada.

Rojo (2002) tece severas críticas às práticas leitoras desenvolvidas no âmbito educacional ao afirmar que essas atividades contempladas, nesse contexto, têm como principal finalidade a resolução de atividades gramaticais e o trabalho, com gêneros textuais geralmente dissociados da realidade na qual se insere o aluno.

Para Antunes (2003), em acordo com Rojo (2002), uma das principais causas do insucesso da abordagem da leitura, na escola, está relacionada às prioridades, a saber: foco na decodificação, em detrimento da interação verbal, promoção de atividades desvinculadas da realidade do aluno e voltadas apenas para fins de aprendizagem escolar, isto é, para a aquisição de regras gramaticais.

Esse problema é descrito por Ferreira e Dias (2002) como resultado do modelo de alfabetização adotado, desde o século XIX, no sistema educacional brasileiro, uma proposta de alfabetização que negligencia o desenvolvimento de habilidades que realmente possibilitam a construção de um leitor efetivamente ativo.

Em vista disso, as práticas pedagógicas abordam a leitura como uma atividade de recepção consideravelmente passiva, onde o leitor, por meio da decodificação, resgata, no texto, o sentido. Tal acepção negligencia os conhecimentos prévios, as vivências, a cultura trazida pelo leitor.

Na perspectiva de Matencio (1994, p. 38), a problemática ocorre, entre outros motivos, por ainda prevalecer a prática de leitura “como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases.” Em decorrência, infere-se que, no contexto escolar, a concepção de leitura está associada a capacidades de resolver questões referentes às regras gramaticais e à crença de que o sentido está inscrito sobre o texto.

Ademais, Matencio (1994, p. 96, grifos nossos) ainda pontua que essa prática acontece, porque, “os objetivos de atividade de leitura enfatizam **a busca de sentidos, e não a construção de sentido**, a ação entre interlocutores.” Em outras palavras, a autora critica o tipo de atividades abordado nesse espaço, porque, em vez de estimular a construção de um leitor ativo, que age, diante do texto, reflete, indaga, refuta, modela um tipo passivo e uma visão equivocada de que sentido está posto ao texto. Segundo a autora, tal constatação deve-se, em grande parte, ao fato de a linguagem contemplada, na escola, privilegiar a norma-padrão, em detrimento das várias linguagens que compõem o público escolar.

Adiante, Rojo (2002, p.1), refletindo sobre as possíveis causas de o aluno não desenvolver afeição pelo ato de ler, resume, em poucas linhas o que pensa: “(...) entendido como um processo de repetir, de revozar falas, e textos de autor(idade)-escolar e científico-que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra”.

Kleiman (2016, p. 43) é contundente ao alertar que “essas concepções não questionadas e perpetuadas na prática não têm fundamentação teórica consistente, nem do ponto de vista da teoria da linguagem nem da teoria sobre leitura.” Assim a autora mostra-se totalmente contrária a esse modelo promovido, no contexto educacional brasileiro, sobremaneira, porque se propaga um tipo de leitura engessada, inflexível, na qual o leitor é estimulado a atuar de forma passiva e secundária diante do texto.

Além disso, Kleiman (2016), em um de seus trabalhos – *Oficina de Leitura: Teoria e Prática* - dá voz a uma das principais indagações feitas pelos professores: *por que meu aluno não gosta de ler?* A autora afirma que este problema é o reflexo de uma formação permeada de lacunas e fragilidades, associado ao fato de a maioria dos professores não apreciarem o ato de ler.

No entanto, mesmo ele próprio não tendo apreço pelas práticas leitoras, vê-se obrigado a despertar o gosto pela leitura, nos alunos, bem como formar leitores competentes. A autora acredita que é praticamente improvável um professor despertar verdadeiramente a paixão pela leitura, quando ele mesmo não a tem. Pois, faltará verdade, emoção, qualidades essenciais, para a ativação dos sentimentos.

Sobre esse debate, um dos mais recentes estudos empreendidos por Van Bergen *et al.* (2020) - renomados pesquisadores finlandeses - que investigaram 200 indivíduos, entre os cinco e quinze anos de idade - em um período de 10 anos, acerca da leitura, constataram que o prazer em ler e a leitura não escolarizada (feita sem o pretexto de ensinar) são considerados os mais eficazes preditores, para o desenvolvimento das habilidades de fluência, na leitura e na compreensão leitora, sobretudo no estímulo à leitura. Em outras palavras, quando o aluno/leitor lê por prazer e não por obrigação, desenvolve muito mais tais habilidades e o desejo por ler.

Em decorrência de tais descobertas, os eminentes autores, Van Bergen *et al.*, (2020) propõem como a principal chave para despertar o gosto pela leitura e, por consequência, desenvolver o cultivo do hábito de ler, bem como as habilidades de fluência e compreensão leitora, o estímulo da prática de leitura de forma independente, sem a convencional roupagem conteudística proposta regularmente, nas aulas de língua portuguesa.

Anterior a esse trabalho, Mol e Bus (2011) haviam realizado uma meta-análise referente a 99 pesquisas acerca da exposição a impressos, com alunos da pré-escola

à educação superior. Em decorrência, constataram que indivíduos que leem livros por distração, até mesmo textos técnicos, possuem um vocabulário mais amplo, uma maior capacidade de compreender, ao ser comparados aos que leem com uma menor frequência.

O conhecimento do papel da escola, em relação à leitura, é ressaltado, em vários documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB (nº 9.394/1996), (doravante LDB), documento que rege a educação nacional. A LDB declara em seu artigo nº 32, inciso I, que ao educando será garantida, “[...] a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...].” (LDB, 1996).

A partir desse inciso, nota-se que esse documento atribui à escola não somente a função do ensino à leitura, mas um ensino pleno, que promova uma abordagem, em sua totalidade, com ênfase nas habilidades e, acima de tudo, na construção de um leitor maduro, com uma postura ativa diante do texto.

Nessa direção, cabe destacar o que dizem em os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), (doravante PCNs), ao se referir à leitura com as seguintes palavras:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão [...] a partir de seus objetivos e de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificação, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, verificação e inferência sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Percebe-se que os PCNs caracterizam a leitura, em conformidade com a perspectiva sociocognitiva e interacional, uma vez que concebe a leitura, como um processo que implica o uso da cognição e do acionamento da bagagem experiencial do leitor, mediante a interação – o diálogo- entre o leitor e o autor, via texto, atividade que requer o uso de operações, tais como “a antecipação, a verificação e inferências sem as quais não é possível proficiência (...).”

Com vistas a fomentar a qualidade do ensino, sobremaneira, da leitura, o Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) vem aplicando algumas variáveis de avaliação, com o intuito de analisar o nível da competência leitora dos alunos, bem

como ter uma amostra dos resultados das práticas adotadas, no contexto escolar brasileiro. No ano de 1997, segundo Pimenta (1999), o MEC dá início a três programas de avaliação de ensino: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico, (doravante SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (doravante Provão). Mais tarde, no ano de 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Abreu, (doravante INEP) cria a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (doravante ANRESC), conhecida popularmente como prova Brasil. Essa última passa a compor o SAEB e foi criada, com a finalidade de ampliar o sistema de avaliação no Brasil e oferecer uma maior visão da qualidade do ensino principalmente do eixo temático leitura.

Essas variáveis têm permitido a visualização, em larga escala, da qualidade do ensino, no contexto brasileiro, e tem também evidenciado que ainda há muitas fragilidades, especialmente, no que diz respeito ao desempenho do aluno, em atividades leitoras. Sobre esse problema, Marcuschi (2008) assim se posicionou, referindo-se, em especial, às atividades de compreensão leitora:

[...] a prova da não-naturalidade da boa compreensão é o resultado da avaliação internacional da leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECED –PISA). Nesse exame - que não é isento de críticas -, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota média inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8 pontos (MARCUSCHI 2008, p. 230).

Marcuschi (2008, p. 230) destaca que um dos maiores problemas, especialmente no que tange ao ensino de língua portuguesa, consiste na ineficácia da compreensão leitora, isto é, concentram-se nas habilidades de compreender. Conforme bem pontuou o autor, embora esse modelo de avaliação também comporte fragilidades “tanto na sua elaboração quanto nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante.” Segundo consta, na fala do pesquisador, os dados evidenciados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (doravante PISA) demonstraram que a maioria dos alunos brasileiros não haviam desenvolvido as habilidades consideradas básicas, para a formação de um bom leitor.

Dessa época para os dias atuais, o problema ainda persiste, pois um dos resultados mais recentes da Prova Brasil, realizados no ano de 2017, evidenciados, nos

Componentes Curriculares de Língua Portuguesa (2019), (doravante CCLP), demonstram que a Educação da Rede Pública do Piauí não obteve êxito almejado, no quesito leitura, uma vez que apenas 42% dos alunos correspondentes aos anos iniciais, 1º ao 5º anos, conseguiram demonstrar competências exigidas nessas avaliações. Evidenciando, pois, que esse tema ainda merece ser olhado com atenção e ser objeto de várias outras investigações.

Mais recentemente, o MEC lançou outro documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (Doravante BNCC), o qual teve a sua elaboração iniciada, em 2015 e finalizada, em 2017. Portanto, constitui um trabalho recente, o qual merece ser alvo de vários e profundos estudos, dada a sua relevância e recenticidade. Contudo, pode-se afirmar, com base em leituras incipientes, que a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7).

Em relação ao eixo temático leitura, de acordo com a BNCC, é possível inferir que o ato de ler é entendido como um processo realizado, através de uma “interação ativa”, entre o leitor e o autor, via texto; este por sua vez, podendo ser oral, escrito ou multissemiótico (combinação de várias linguagens). Além disso, evidencia-se também que a leitura está atrelada aos diferentes propósitos: fruição, pesquisa, debate, etc.

Dessa forma, cabe ressaltar que “a leitura no contexto da BNCC é tomada no sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) (...)", como aponta esse documento (BRASIL, 2017, p.70). Partindo dessa assertiva, infere-se que a leitura é compreendida como um processo que ocorre de forma ativa e interacional, ao mesmo tempo em que se valorizam as diversas modalidades de texto: o escrito, o oral e o multimodal.

Os PCNs (1997, p. 54), por exemplo, sobre as condições propícias à formação de um efetivo leitor, assim se manifestam: “Um leitor competente só pode construir-se mediante uma prática constante de leituras de texto de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. O referido postulado enaltece um trabalho voltado para a diversidade textual, principalmente, aqueles que realmente fazem parte do dia a dia do aluno.

## 2. 3 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DE LEITURA

Com vistas a oferecer parâmetros que possibilitem ao leitor realizar uma leitura eficaz, estudiosos buscaram desenvolver estratégias que servissem como modelos que podiam auxiliar o leitor a compreender adequadamente o texto. Então, com a finalidade de lançar luz sobre essa discussão, Solé (1998, p.70) esclarece o significado do termo estratégias, com as seguintes palavras: “[...] são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.”

Assim, as estratégias são definidas como atividades sofisticadas ou complexas, visto que implicam o estabelecimento de uma série de operações a serem realizadas, no decorrer da leitura, uma espécie de orientações a serem seguidas. Ademais, salienta-se que, ao se fazer uso desses procedimentos, é importante saber que as estratégias podem ser alteradas, durante o desenvolvimento da atividade, caso não estejam sendo úteis, em uma determinada situação.

Dessa forma, evidencia-se uma das principais características das estratégias, a flexibilidade, ou maleabilidade, uma vez que estas, ao serem utilizadas, podem ser modificadas ou adaptadas, a depender da situação, do contexto, do ritmo de aprendizagem e do nível de conhecimento de cada leitor; pois cada ser traz consigo uma história particular, permeada por vivências e ritmos cognitivos diferentes.

No bojo dessa discussão, Leffa (1999, p.70) propõe haver dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas; as primeiras são definidas como “procedimentos de ordem elevada”, porque implicam o uso de operações cognitivas, ou seja, processos considerados complexos, visto que envolvem o uso da mente e de aspectos sociais.

Já as metacognitivas, consistem na capacidade que o indivíduo possui de observar seu próprio desempenho, no processo da leitura, isto é, de observar a sua performance como leitor. De acordo com o autor, esse fenômeno ocorre, por exemplo, quando alguém percebe que está tendo mais dificuldade em uma dada questão do

que em outra, ou, quando percebe que deve anotar uma informação por saber que corre o risco de esquecê-la.

Essa abordagem vai ao encontro da concepção de Kleiman (2016, p.74 grifo da autora), que igualmente empreendeu um importante trabalho intitulado *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Sob o ponto de vista da autora “AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.”

Semelhantemente à Leffa (1999), Kleiman (2016) caracteriza as estratégias metacognitivas como ações que o leitor realiza de forma consciente em torno do texto. Sabendo, pois, apontar quais são as suas dificuldades ou facilidades, ou dito de outra maneira, corresponde à autopercepção do leitor sobre a própria performance.

Já as estratégias cognitivas de leitura são descritas por Kleiman (2016, p. 75) da seguinte forma: “aqueelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura.” De acordo com essa acepção, as estratégias cognitivas configuram-se como as habilidades utilizadas de forma automatizada, sem que o leitor as perceba; a título de ilustração, Kleiman (2016) cita o fatiamento sintático, processo de união das letras em sílabas, das sílabas em palavras e, assim, por diante, ação dificilmente percebida por um leitor proficiente, no momento da leitura.

De acordo com Solé (1998, p.70), devem- se observar algumas implicações contidas em sua definição, primeiro: se são descritas como procedimentos, isso significa dizer que podem ser ensinadas; segundo, se são caracterizadas como “procedimentos de ordem elevada”, isso indica que devem ser entendidas como uma atividade complexa que pressupõe o uso da cognição.

Conforme as orientações propostas pela autora, as estratégias são atividades que não devem ser utilizadas de forma inflexível, engessada, principalmente, no âmbito escolar. Pois o aspecto fundamental que “caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.”

Por consequência, entende-se que a principal característica da estratégia cognitiva é a sua flexibilidade, ou seja, poder ser modificada ou adaptada, a depender da

situação. Essa característica ratifica o que tem sido ressaltado no decurso desse estudo, que a construção do sentido é realizada de forma diferente, porque cada leitor/indivíduo possui um sistema cognitivo, com ritmos e aprendizagens diferentes.

Dessa premissa, é possível inferir que, no uso das estratégias, em sala de aula, é importante o professor levar em consideração a turma, em geral, com vistas a adequá-la à multiplicidade do público escolar, haja vista o contexto educacional ser composto por um público consideravelmente heterogêneo, isto é, é formado por indivíduos pertencentes a classes socioculturais diferentes.

Ampliando a discussão, Solé (1998) defende que tais procedimentos devem ser empregados em todas as etapas do ato ler, desde o início da leitura, por meio de previsões preliminares, acerca do que trata o texto e, durante a leitura, por meio de suposições sobre os objetivos do leitor, através de levantamento de questões e controle da compreensão e, por último, mediante a identificação das ideias principais do texto e da construção de resumo.

Na esteira desse debate, Cafiero (2005, p. 8) apregoa que “(...) tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, isto é, podem ser ensinadas estratégias que ajudam o leitor a ler melhor.” A partir dessa acepção congruente às concepções anteriores, é possível entender que as estratégias são caracterizadas como um conjunto de instrumentos utilizados, com a finalidade de atingir um determinado objetivo.

Dessa forma, além de a autora ratificar as ideias propostas por Solé (1998), também enleva o caráter procedural da leitura, ao se referir a essa atividade, como um processo, que pode ser ensinado e aperfeiçoado, ao longo da vida, através do uso de determinados procedimentos; visto que a aprendizagem da atividade leitora não se encerra na alfabetização, pelo contrário inicia nessa etapa e se entende durante a vida inteira.

Outra noção apontada nos estudos da referida autora, refere-se ao estado estratégico, elucidado como a capacidade de o indivíduo perceber algum empecilho impossibilitando a compreensão leitora. Em relação a essa questão, a autora julga válido o leitor dedicar atenção especial a esse problema, como por exemplo, recorrer a ações que possibilitem a resolução do conflito, tais como: ler novamente o contexto da frase, examinar os princípios que levam o leitor a tomar determinadas conclusões, refazer

estratégias, etc. Nesse estágio, o leitor torna-se totalmente ciente do que está acontecendo, na realização da atividade, sendo, então, capaz de perceber se está ou não compreendendo o texto, em geral, ou em partes específicas.

Nesse contexto de busca por estratégias eficientes, em atividades leitoras, emergiram, na literatura internacional, três modelos considerados pioneiros, no que se refere ao processamento textual, a saber: o ascendente (*bottom-up*), criado por Gough (1972), o descendente (*top-down*), idealizado por Goodman (1998) e o interativo, elaborado por Rumelhart (1985). De acordo com Mary Kato (1999) e Pelandré (2002), o primeiro modelo focaliza partes mais específicas do texto, a exemplo, a estrutura, a formação de uma palavra, a organização sintática de uma oração ou período, ou o significado de um termo; uma vez que o foco desse modelo constitui a organização do código linguístico, a estrutura da língua materializada no texto, isto é, o processo de decodificação. Segundo Kleiman (2016), o modelo priorizado pela escola, nas aulas de língua portuguesa.

Quanto ao segundo modelo proposto por Goodman, segundo os autores, o foco não consiste no texto, mas sim no leitor, visto como um ser ativo, que durante uma atividade de leitura, age a todo instante, em busca de construir sentido. Assim, o objetivo deste consiste em entender o sentido de forma geral, sem a preocupação, com a estrutura do texto, ou seja, com porções menores, pois, o sentido, sob essa acepção, é entendido como uma construção realizada pelo leitor, por intermédio do acionamento dos conhecimentos prévios.

Já o terceiro modelo de estratégia, proposto por Rumelhart (1985), é descrito por Kato (1999) e Pelandré (2002), como uma proposta de integração dos dois modelos anteriores: o *ascendente* e o *descendente*, porque os dois são vistos como modelos complementares e não como excludentes. Dito em outras palavras, o autor defende que tanto o primeiro modelo, que prioriza a decodificação, quanto o segundo, defensor da construção do sentido, são importantes, portanto, merecem ser utilizados, conjuntamente, em uma interação.

Em relação a essa temática, é mister citar as contribuições de Van Dijk e Kintsch (1983), visto que trouxeram relevantes contribuições, ao criar um modelo de processamento, cujo critério para o leitor conseguir compreender o texto consiste na construção de uma representação mental (assimilação) coerente do que se lê, tanto no nível global, quanto no nível mais específico das palavras.

Essa visão concebe a compreensão como um processo que pode ser realizado por intermédio de duas estratégias cognitivas: a primeira consiste na assimilação do texto por meio de um processamento mais específico, como por exemplo, compreender o significado ou a estrutura de uma palavra ou a formação sintática de um termo ou período. É o processamento realizado, por meio de partes mais específicas do texto, com foco mais direcionado à estrutura e à organização gramatical do texto. A atenção, nesse caso, recai sobre fatias menores do texto, denominadas de microestruturas.

A segunda estratégia consiste em buscar por meio da compreensão geral as principais ideias do texto, sem se fixar em unidades ou partes menores, mas sim em partes maiores- macroestruturas. Esse modelo é utilizado por leitores mais experientes, com competências mais desenvolvidas. No entanto, vale reiterar que, quanto maior o número de conhecimentos prévios do leitor, maior será a possibilidade de compreender eficazmente o texto.

## 2.4 CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O ato de ler, conforme foi visto, corresponde a um processo que exige uma postura ativa diante do texto, o estabelecimento de estratégias, objetivos e acionamento dos conhecimentos prévios. Isso quer dizer que se comprehende/infere por intermédio da ativação dos conhecimentos acumulados, nas diversas situações vivenciadas pelo leitor no contexto familiar, escolar, de lazer nas atividades em geral, conforme ressalta Dell'Isola (2001).

Diante das reflexões empreendidas, é patente o valor atribuído às experiências socioculturais do leitor, pois, sob essa perspectiva, o sentido é construído, quando há conhecimentos ou vivências sobre o que se lê, ou se ouve. Nesse sentido, concorda-se plenamente com Leffa (1996, p.10), quando o autor lança mão da seguinte metáfora: “ler, na sua essência, é olhar para uma coisa e ver outra”.

Na verdade, essa definição metafórica ratifica o que se busca evidenciar no decurso deste trabalho, que o ato de ler não significa simplesmente decodificar, mas sim compreender, por meio do uso de uma série de processos cognitivos e correlações que se fazem entre os dados linguísticos e os fatores advindos do meio social. Com efeito, o autor demonstra uma adesão à concepção sociocognitiva, proposta a

postular que o sentido não está impresso no código linguístico, porque é uma construção gerada com base nas experiências pessoais, culturais e históricas do leitor.

Com a finalidade de representar a influência do contexto sobre a compreensão leitora, Dell'Isola (2001) apresenta a palavra balanço, no início de um dos capítulos de seu livro, acompanhada da imagem de três cabeças, representando pessoas diferentes, com histórias diferentes, com histórias divergentes, cada uma com uma interpretação diferente sobre o mesmo objeto.

Nessa ilustração, cada indivíduo projetou uma imagem mental diferente, de modo a ressaltar que a interpretação construída referente ao objeto relaciona-se à formação pessoal, social, cultural e emocional de cada leitor. Corroborando esse postulado, Kleiman (2013, p.15) declara que “a compreensão de um texto é processo que se caracteriza pela ativação dos conhecimentos prévios: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida”.

Portanto, infere-se que a autora considera os conhecimentos prévios o sustentáculo das atividades de compreensão, uma vez que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.”

Quanto aos tipos de conhecimentos prévios, Kleiman (2013, p.18) faz menção a três tipos: os *conhecimentos linguísticos*, os *conhecimentos textuais* e os *enciclopédicos (de mundo)*. Os *conhecimentos linguísticos* correspondem às informações em geral sobre o código linguístico, desde o saber internalizado que o falante ou leitor possui, em torno do uso da língua, a exemplo, um falante que nunca frequentou a escola, mas sabe falar o português brasileiro, ao conhecimento sobre o uso das regras gramaticais.

Essa categoria abrange então todos os conhecimentos referentes à língua e configura-se como um dos aspectos importantes, para o leitor conseguir compreender adequadamente o que se lê, visto que, se ele não tiver uma quantidade considerável de informações sobre a língua, possivelmente encontrará dificuldades e, por consequência, não compreenderá com eficácia o texto.

Por falar em dificuldade em compreender, Koch e Elias (2018, p. 28) asseguram que “há **fatores linguísticos** que podem comprometer a compreensão, tais como: o léxico, estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados, orações supersimplificadas marcadas pela ausência de nexos (...”).

Além desses fatores, as autoras citam também o mau uso dos sinais de pontuação, como um dos principais fatores causadores da incompreensão, porque esses tipos de construções podem implicar a geração de falsas inferências, que são construções geradas sem o real subsídio do cotexto.

Com relação ao *conhecimento textual*, refere-se às informações relativas ao texto, isto é, aos dados sobre os aspectos que envolvem o texto: saber identificar, classificar e caracterizar os diferentes tipos textuais, bem como reconhecer as características relativas aos gêneros, entre outras noções referentes a esse conhecimento em específico.

. . . Quanto ao terceiro tipo, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, correspondem, em linhas gerais, a todas as informações adquiridas ao longo da vida. A despeito dessa construção teórica, assim definiu Koch (2018, p.42), “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental - bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaços- temporalmente situados, permitindo a produção de sentido.”

Segundo Kleiman (2013, p.30), o trabalho com foco nos conhecimentos prévios, faz-se indispensável em atividades leitoras, porque “o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos (...).” O princípio teórico salientado pela autora ilustra que cada leitor comprehende efetivamente, quando ele faz uma busca em seu passado, com a intenção de reativar memórias que o ajudarão a correlacioná-las ao conteúdo linguístico.

O caráter determinante dos conhecimentos prévios, para a eficácia, na compreensão leitora é ressaltado por uma vasta corrente de autores, entre estes estão os nomes de Dell'Isola (2001), Marcuschi (2008), Koch (2014, 2018). Nesse sentido, a fim de exemplificar o caráter crucial desse fenômeno, no ato de ler, Koch (2018) apresenta um trecho codificado, em língua inglesa, para demonstrar que, se o leitor não tiver domínio dessa língua, dificilmente conseguirá comprehendê-lo.

Nessa direção, é oportuno destacar a relevância dessa temática, no ato de compreender, visto que, “durante a leitura, o conhecimento prévio do leitor, em relação ao assunto do texto, é de fundamental importância, uma vez que permite o acionamento do esquema adequado para auxiliar no processamento da informação e da compreensão”, conforme argumenta Tomich (2008, p. 140).

Por consequência, depreende-se a partir do ponto de vista dessa autora e de todos os que são apontados nesta seção a dimensão que os conhecimentos prévios armazenados na memória exercem no ato de ler, visto que, se o leitor não tiver uma porção considerável de informações relacionadas à temática em questão, provavelmente, sentirá dificuldade para realizar plenamente a compreensão.

Além deste, outro elemento decisivo na compreensão leitora consiste na produção inferencial, discussão apresentada e aprofundada no próximo capítulo.

### **3 A COMPREENSÃO LEITORA E A PRODUÇÃO INFERENCIAL**

O presente capítulo tem como enfoque a produção inferencial, na compreensão leitora. Nesse sentido, com vistas a desenvolver essa discussão, inicialmente, discorre-se sobre a relevância do ato de compreender, não só para o desenvolvimento intelectual do leitor, mas também para o pessoal e o social. Em seguida, destaca-se o que é compreender, ensejo no qual, apresentam- se concepções teóricas de compreensão propostas por Marcuschi (2008).

Ademais, ressalta-se o estreito vínculo entre a noção de compreensão, língua, texto e inferência. Adiante, o foco direciona-se ao processo inferencial, em específico, aos tipos de concepções, aos aspectos, exemplos, à tipologia, à natureza de cada categoria e as suas principais condições de existência. A perspectiva adotada para nortear esta investigação consiste na concepção proposta por Marcuschi (2008), a qual, grosso modo, defende a compreensão como um ato de inferir. Destarte, a abordagem apresentada, bem como os elementos teóricos mencionados e relacionados entre si são reflexos da perspectiva escolhida.

Salienta-se que este estudo pauta-se, sobretudo, nos estudos realizados por Van Dijk e Kintsch(1983); Goodman (1998); Marcuschi (1999); Leffa ( 1999); Kato (1999); Dell'Isola ( 2001); Pelandré (2002); Cafiero ( 2005); Marcuschi (1999, 2008); Koch( 2008, 2018); Koch e Elias (2018); Flores ( 2017).

#### **3.1 BREVE REFLEXÃO: O QUE É COMPREENDER?**

Discorrer acerca do tema compreensão pressupõe, antes de tudo, salientar a existência de várias perspectivas relativas a esse campo teórico tão relevante para a construção da autonomia do ser humano na sociedade. Nesse sentido, a concepção escolhida, para sitiar e sustentar este estudo, consiste na perspectiva adotada por Marcuschi (2008): a compreensão leitora vista como um processo que ocorre colaborativamente, entre o leitor e o autor, via texto, com o objetivo de inferir, construir sentidos. Dito de forma breve, compreender consiste em inferir.

Partindo desse princípio, acredita-se que não basta somente o leitor saber ler (decodificar), é essencial que ele saiba compreender ou, como definiu Marcuschi (2008, p. 249), é preciso “ler comprehensivamente”, pois, embora a decodificação seja uma etapa fundamental no ato de ler, não é considerada condição suficiente para o leitor compreender o texto.

Vale pontuar que o autor desenvolveu tal pensamento, tomando como respaldo o trabalho de Marcelo Dascal (1987), renomado filósofo e linguista, que empreendeu vários estudos, no campo da pragmática. O enfoque em torno desse tema, visto como uma questão eminente e, portanto, merecedora de atenção, é explicado por ser considerado primordial, não só para o desenvolvimento intelectual do ser humano, mas também para o desenvolvimento das relações sociais sobretudo, da sensação plena de pertencimento aos grupos sociais em que se convive. Desse modo, compartilha-se da perspectiva de Marcuschi (2008), que se refere ao ato de compreender também como um ato de inserção social de modo a capacitar o indivíduo, para agir proativamente sobre a sociedade.

Essa visão mostra-se contrária à restrita concepção que estabelece a atividade de compreender apenas como uma ação linguística ou cognitiva, haja vista este fenômeno permear não somente as atividades escolares e acadêmicas, mas praticamente todas as atividades e relações humanas. Acredita-se que essa complexa capacidade humana é apta a propiciar importantes transformações na vida do ser humano; quando olhada pelo viés do empoderamento, por exemplo, pode mostrar-se um terreno fértil propício a uma seara de frutos vários.

Esse otimismo, em torno do tema referido, deve-se especialmente ao fato de se acreditar que “Ler comprehensivamente” transcende a simples reprodução de informações ou extração de ideias: É sentir-se capaz de vencer os mais diversos obstáculos, mesmo diante de uma sociedade consideravelmente estratificada como a nossa.

É sentir-se confiante; posto que se pode ir além do reproduzir sinais; pode-se compreender o mundo. É enxergar-se igual aos outros (portando os mesmos direitos), independente de classe social ou status. É enxergar efetivamente o mundo, a partir de seu próprio olhar. E ter consciência dessa condição é libertador.

Por outro lado, viver sem compreender é igualmente viver sendo conduzido; é não ter a própria direção, já que a perspectiva é sempre a do outro; é ter a visão e não conseguir enxergar; é ver e não conseguir perceber a beleza, as histórias por trás de cada detalhe, de cada enredo, de cada vida. É o mesmo que caminhar com outras pernas. É estar aprisionado a perspectivas, percepções e vivências do outro. É viver à deriva. É, portanto, de alguma forma, anular-se, delegando a outros o seu olhar e a sua voz.

*A priori*, recorre-se a uma sucessão de analogias a fim de enfatizar o caráter complexo e multifacetado da compreensão que, embora não seja aqui explorada, em todas as suas vertentes (o foco consiste na compreensão leitora), julga-se importante fazer menção a esse leque de possibilidades promovidas a partir da autoconsciência do saber compreender.

Com base em Marcuschi (2008), esse fenômeno permeia praticamente todas as atividades, desde as acadêmicas e científicas às cotidianas, como o diálogo entre amigos, ou a leitura de um texto, por exemplo. Por conseguinte, percebendo a relevância dessa capacidade, não apenas como requisito básico, para a realização plena do ato de ler, mas sobretudo para o fortalecimento da autonomia do indivíduo, como ser participativo, bem como de sua integração às relações e eventos sociais; o autor realiza um eminent trabalho. Neste, o pesquisador apresenta de forma convincente e perspicaz os principais aspectos inerentes a esse campo e a sua posição conceptual relacionada a esse processo.

Tal como foi mencionado, essa atividade é complexa, porque “compreender exige trabalho”; haja vista as variações teóricas a respeito do conceito desse fenômeno e aos processos implicados nele. É possível observar na literatura especializada posições teóricas divergentes em torno dessa temática, como também observar uma gama de elementos referentes a esse processo, tais como: o sistema cognitivo, o contexto sociocultural, o processo inferencial, etc.

Em conformidade com Marcuschi (2008, p. 228), embora haja teorias divergentes sobre esse tema, não existe uma que possa ser considerada hegemônica, definitiva, ou superior à outra, porque o ato de ler não pode ser visto como uma atividade definitiva, pronta e acabada. Mas sim como um processo, algo a ser construído, ou como é definido pelo próprio autor: “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.” Sob o olhar do autor, esse fenômeno é compreendido como uma proposta aberta, a partir de uma interação que envolve o leitor, o texto, os processos cognitivos e o contexto sociocultural.

Assim, o ato de ler é postulado, como um processo que se concretiza efetivamente, no momento em que o leitor, diante de um texto, aciona uma série de fatores - o sistema cognitivo e os conhecimentos prévios - condição que possibilita compreender adequadamente o que se lê; pois, conforme propõe Marcuschi (2008, p. 233), “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor, para além de si próprio (...).”

Sobre os processos implicados no ato de compreender, Marcuschi (2008) enfatiza que, antes de tudo, é importante ter conhecimento acerca da relação estreita que há entre a compreensão e os esquemas cognitivos internalizados, ou seja, as representações de mundo: conceitos, imagens, que são construídos coletivamente, ao longo da vida; uma vez que exercem um papel determinante nesse processo de compreender. Dito em outras palavras, o autor registra que a forma como se percebe ou se compreende é ativada e direcionada, em grande medida, pela estrutura sociocognitiva construída pelo leitor, a saber, fazem parte dessa estrutura todos os tipos de conhecimentos armazenados na memória.

Marcuschi (2008, p.229) assinala que “o ato de compreender bem um texto” não corresponde a uma ação natural do ser humano, espontânea, nem está relacionada a fatores genéticos, características congênitas e muito menos deve ser considerada uma atividade individual, descontextualizada do meio onde o sujeito está inserido. Compreender constitui um processo complexo que pressupõe o uso de habilidades, (re) ativadas, durante a interação entre leitor e autor, via o texto.

Em suma, de acordo com o autor, a relevância de se compreender bem não está vinculada apenas ao desempenho escolar ou intelectual do aluno, mas, sobretudo, está associada ao desenvolvimento das relações sociais e à sensação de bem-estar no mundo, pois, tal como é ilustrado por Marcuschi (2008, p. 230), por causa “da má

compreensão podem surgir desavenças e acabarem namoro; podemos perder dinheiro, sofrer acidentes e até deixar de conseguir um emprego. A nota baixa na escola é apenas um detalhe menor.”

### 3.1.1 Diferentes concepções teóricas de compreensão

Com base nos estudos de Marcuschi (2008, p. 237), quanto às concepções teóricas que tratam do fenômeno compreensão, existem basicamente dois parâmetros que, por sua vez, podem ser subdivididos em vários subconjuntos. Entretanto, este estudo trata exclusivamente de dois desses modelos considerados, pelo autor, os mais recorrentes, na literatura da área.

Essas duas concepções são classificadas aqui, em dois tipos: a **do tipo A** e a **do tipo B**, com as seguintes hipóteses:

1. “(A) compreender é decodificar (metáfora do conduto)”.
2. “(B) compreender é inferir (metáfora da planta baixa)”.

Essas duas teses apresentam ideias consideravelmente divergentes entre si, porque a primeira concebe o ato de compreender como uma atividade de decodificação, de extração de informações, postas, objetivamente, nas linhas do texto, (doravante) concepção do **Tipo (A)**. Por outro lado, a segunda concepção, (doravante) concepção **do tipo (B)**, define o ato de compreender como uma atividade de inferir, isto é, de produzir sentidos, que envolve processos cognitivos e associações entre os dados linguísticos e os conhecimentos prévios, pois, sob essa perspectiva, o sentido não está inscrito no texto é uma construção, resultado de uma interação entre o leitor e o autor.

Tal como esclarece o pesquisador, na concepção **do tipo (A)**, subjaz a noção de que o sentido está localizado, na superfície textual, em razão de o texto deter a qualidade de continente; uma vez que este teria a capacidade de conter os significados. E ao leitor, por sua vez, é atribuído apenas o papel de decodificador e reproduutor

de ideias inscritas objetivamente sobre o texto. À luz de Koch (2018, p.10), essa concepção refere-se à compreensão leitora como “uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’”.

Compartilhar tal perspectiva implica, de acordo com Marcuschi (2008, p. 237), defender uma “perspectiva semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente.” Vista por esse ângulo, percebe-se que a concepção do **Tipo (A)** defende uma noção de língua, como um sistema, cujo sentido estaria, na própria língua, detentora de uma total autonomia, a qual a torna capaz de gerar sentidos, independente do leitor/ falante, ou quaisquer outros fatores externos. Além disso, sob essa acepção, a língua é caracterizada como uma estrutura transparente, suficientemente capaz de refletir como um espelho a realidade ao redor do usuário.

Porém, segundo o autor, tal vertente invalida uma figura considerada fundamental, no processo de compreensão: o sujeito/leitor, que, a fim de compreender, realiza várias ações: ativa os seus conhecimentos prévios, levanta hipóteses, faz associações, produz inferências. Todavia, há um vasto grupo de estudiosos contrários a essa visão simplória de língua: Goodman (1998), Van Dijk & Kintsch(1983), Marcuschi (2008), Dell'Isola (2001), Cafiero ( 2005), Koch (2018), entre outros, que advogam o sentido como uma construção realizada colaborativamente, mediante o leitor, o autor, via texto.

Como já se discorreu acerca da teoria do **tipo (A)**, discorrer-se-á agora, em torno da teoria **do tipo (B)** a qual postula a **compreensão como processo de inferir**. Tal concepção é escolhida por Marcuschi (2008) como o mais apropriado modelo teórico a se conceber o fenômeno compreensão. O motivo desta escolha pelo o autor, deve-se, sobremaneira, ao fato de a referida concepção tomar como princípio a “noção de língua como uma atividade sociointerativa e cognitiva com uma noção de coerência e referência produzidas interativamente (...) sendo o sentido sempre situado”, conforme enfatiza Marcuschi (2008, p. 237).

Com efeito, esse modelo teórico mostra-se não só inovador, mas também congruente ao real funcionamento do processo compreensão, ao atribuir ao leitor, não apenas o papel de decodificador, mas acima de tudo, o papel de construtor de sentidos, de sujeito ativo, pensante, o qual, a fim de compreender, mobiliza um leque de

saberes, tal como ressalta Dell'Isola (2001), Marcuschi (2008), Koch (2014, 2018), entre outros autores.

Em defesa à concepção do **tipo (B): compreender é inferir**, Koch (2018) apregoa que o sentido é articulado, por meio da interação entre o leitor e o texto: este dentre tantas características, pode ser entendido, em linhas gerais, como o estímulo, que, a partir do que é proposto pelo cotexto, o leitor ativa um amplo conjunto de saberes acumulados nos diversos contextos.

Com um olhar atento e bastante perspicaz, Marcuschi (2008), mesmo defendendo a concepção **do tipo (B)**, aponta fragilidades, nas duas teses, mostrando-se assim um exímio convededor do tema em foco - qualidade, segundo Flores (2017), aprimorada em seus estudos acadêmicos diversos, pois iniciou no campo da filosofia, âmbito original da inferência. Ao se referir à concepção **do tipo (B)**, o autor tece como crítica a existência de uma crença generalizada subjacente a essa vertente, que consiste em conceber o processo inferencial como algo natural, espontâneo, intuitivo do ser humano.

Conforme explica, embora o processo inferencial permeie praticamente todo o ato de compreender, essa atividade não ocorre de forma tão simples e natural, e sim, de forma bastante complexa. Esta, portanto, resume-se na única crítica proferida por ele a esse modelo teórico, no trabalho referenciado.

Por outro lado, em relação à teoria do **tipo (A)**, a crítica se mostra mais contundente e recai sobre o cultivo de uma falsa crença na objetividade da língua. Essa perspectiva postula que há no sistema linguístico uma capacidade de a mesma organizar, por si própria, as ideias de forma objetiva, de tal modo que o leitor não necessite investir esforço algum, em compreender o que se lê; já que as ideias estariam, conforme se crê, expressas de forma nítida e direta, nas linhas do texto. Tal pensamento, conforme foi enfocado anteriormente, origina-se em uma visão de língua concebida como sistema autônomo.

Por conseguinte, como ressalta Marcuschi (2008, p.237-238) “todas as teorias do **tipo (A)**, que postulam a compreensão como decodificação, conduzem à metáfora da língua, como um veículo ou instrumento de construção do sentido e envolve um sujeito isolado no processo.” Dessa forma, caberia ao autor a função de colocar “(...) as ideias no papel ou em palavras, já que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia”. Em consequência disso, o texto é visto como o local

onde reside o sentido e o leitor, como um ser passivo, já que lhe resta apenas a tarefa de extrair essa propriedade (o sentido) objetivamente posta na superfície do texto.

Ainda conforme os postulados defendidos pelo pesquisador, embora essas duas perspectivas teóricas: a **do tipo (A)** e a **do tipo (B)** sejam divergentes, é possível localizar pontos comuns, mas não aprofundam o assunto sobre esse aspecto, pois, conforme enfatiza, mais relevante do que especificar os possíveis contatos entre as duas perspectivas, é saber que essas duas vertentes postulam noções diferentes, principalmente, de língua, texto e inferência.

Marcuschi (2008) traz para a discussão uma pauta fundamental, para o entendimento do fenômeno compreensão: a noção de língua, texto e **inferência**, pois, conforme afirma, esses três constructos teóricos estão relacionados entre si. Com vistas a elucidá-los, afirma que subjacente ao tipo de concepção adotada de compreensão reside uma noção de língua, texto e inferência.

A noção de língua, por exemplo, segundo Marcuschi (2008), permeia visivelmente a concepção do **(tipo A): compreender é decodificar** e a do **(tipo B): compreender é inferir**. Por conseguinte, ele propõe que o conceito de língua corresponde a um guia primordial, para a construção e a classificação das teorias que tratam desse tema, por exemplo, entendê-la como uma estrutura plenamente autônoma, geraria a crença de que o sentido estaria, na própria língua, materializada no texto. Consequente a essa visão, infere-se que atrelada à concepção de compreensão do **Tipo (A): compreender é decodificar** está a concepção de língua como sistema pleno, no qual o leitor é visto como “(...) sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”, como ressalta Koch e Elias (2018, p.10, grifo da autora).

Mediante essa assertiva, entende-se que as autoras contestam veementemente tal perspectiva, por esta conceber um perfil de leitor passivo perante o texto, um ser não pensante, que não faz indagações, associações, hipóteses e inferências, em razão de o sentido já estar posto objetivamente sobre o texto. Outra noção atrelada a do **Tipo (A): compreender é decodificar**, consiste na concepção de inferir como processo de decodificação, isto é, na crença de que o sentido reside dentro do texto, sendo, pois, concebida apenas como um processo de decodificar.

Contrário a essa forma de pensar, Marcuschi (2008) descreve a noção de língua não como um sistema pleno, portador de autonomia, algo que por si só é capaz

de gerar sentidos, por ser autorrealizável, uma vez que, se assim fosse, seria anulado o papel do sujeito, portador de uma bagagem sociocultural, de vivências, emoções, ideologias e de um rico sistema cognitivo.

E por consequência, caracteriza o (s) sentido (s) não como reflexos de alguma qualidade imanente à própria língua, mas como construções, visto que a capacidade de significar não constitui uma propriedade do código linguístico. Na verdade, o sentido é entendido como o resultado das relações entre o leitor, o autor e o texto, uma vez que não se encontra fixo, na estrutura textual, de forma tal que facilmente seja possível “retirá-lo”, como se fosse algo preexistente à leitura, um “produto” concluído, posto sobre um determinado local, como ainda sugere a maioria dos livros didáticos de língua portuguesa e autores estruturalistas.

Acredita-se que defender esse tipo de concepção implica crer que todo falante alfabetizado é capaz de compreender qualquer tipo de texto, pois todos saberiam onde encontrar o sentido -no próprio texto - por meio da decodificação. No entanto, em oposição a essa visão um tanto simplória, Marcuschi (2008) vê o sujeito/leitor como peça chave, no funcionamento dessa engrenagem que é o processo da compreensão. Nessa ligação, entre o leitor e o texto, um pressupõe o outro: para fazer compreender, é necessário haver o sujeito portador de uma bagagem sociocultural; por outro lado, compreende-se, porque há um estímulo, nesse caso, promovido pelo conteúdo linguístico, materializado no texto.

Marcuschi (2008) ressalta também que subjacente à concepção de compreensão do tipo A: **compreender é decodificar** subjaz a noção de texto como um “contínuo”, ou seja, como um recipiente capaz de portar todas as informações necessárias para o leitor obter uma compreensão. Todavia, atrelada à concepção do **Tipo (B): compreender é inferir** está a noção de inferência como uma construção de sentidos que ocorre mediante uma interação, uma operação resultado de um diálogo entre o leitor e o texto. E a noção de língua como um processo que ocorre, efetivamente, de forma colaborativa, entre os interlocutores, em contextos reais de uso.

Ao refletir sobre a relação entre **compreensão e inferência**, Dell'Isola (2001) esclarece da seguinte forma:

o leitor ao compreender um texto, raciocina. O raciocínio é um movimento de pensamento, ‘uma inferência’, que comporta a invenção e atividade do pensamento, apoiado em extratos socioculturais ou impulsionada pela subjetividade do indivíduo (DELL’ISOLA, 2001, p. 34).

Nota-se que o ato de compreender é caracterizado como um processo que ocorre através da produção de inferências, operação definida, grosso modo, como “um movimento do pensamento”, a capacidade de raciocinar, realizada pelo leitor. Dessa forma, crê-se que se comprehende, à medida que se infere, a partir do que se lê.

Diante das discussões postas, percebe-se que Marcuschi (2008), como Dell’Isola (2001), compartilha a mesma linha de pensamento, ao referir-se à compreensão como o ato de inferir. Pois, consoante Marcuschi (2008), a compreensão e a inferência representam construções intercambiáveis. Além destes, vale sublinhar que Oakhill e Yuill (1996) e Coscarelli (2003) também se referem aos fenômenos como elementos que podem ser usados alternadamente. Nessa direção, vale igualmente ressaltar que, neste trabalho, compartilha-se dessa mesma concepção.

Todavia, ao aprofundar a discussão, o autor salienta que o ato de compreender possui etapas, ou seja, diferentes níveis, a geração de inferências, por exemplo, é produzida, em um nível mais aprofundado, denominado por ele de *horizonte máximo*. Este, sob a visão do autor, representa o estádio, onde ocorre o processo de produção de sentidos, mediante a correlação entre os elementos textuais, ideias presentes no cotexto e as vivências do leitor.

Na tentativa de ilustrar metaforicamente a relação intercambiável entre compreensão e inferência, Marcuschi (2008, p. 257) recorre a uma explicação mais didática sugerida por Marcelo Dascal (1981), o qual associa a leitura de um texto a imagem de uma cebola, a fim de esclarecer que o ato de compreender envolve várias etapas, ou várias camadas, que seriam os níveis de compreensão.

Essas diferentes camadas nomeadas por ele de “horizontes ou perspectivas” são classificadas da seguinte forma: a primeira etapa da leitura denominada de *primeiro horizonte* ou *falta de horizonte* ocorre quando o leitor apenas repete (decodifica) o que está exposto no texto, não há um engajamento no sentido de correlacionar o cotexto aos conhecimentos prévios, com a finalidade de construir sentidos. São adeptos desse modelo as atividades escolares, especialmente aquelas propostas pelos

livros didáticos. Contudo, Marcuschi (2008, p. 259) alerta que esse nível de leitura não comprova que o leitor realmente tenha compreendido o texto.

A segunda camada intitulada *segundo horizonte* caracteriza-se como a *leitura parafrástica*, ocorre quando se reproduz o que é dito no texto, com outras palavras, essa etapa já exige um certo nível de compreensão, uma vez que para parafrasear é necessário compreender. A terceira camada configurada como o *horizonte máximo*, é, segundo o autor, onde acontece a produção de inferências, no processo de compreensão, mediante a correlação entre as informações textuais e os tipos de conhecimentos, crenças e valores construídos pelo leitor.

A quarta camada, ou *quarto horizonte*, por sua vez, sucede-se quando a compreensão vai além do texto, ou seja, quando o leitor situa-se fora da estrutura textual, isto é, não tem como suporte a base textual. “Trata-se do âmbito da extração. (...). Na escola, essa esfera é tida como ‘a da opinião pessoal’ e ali se instala quase que uma espécie de vale-tudo”. No entanto, conforme afirma, esse tipo de compreensão, não pode ser caracterizado como inválido.

Por último, tem-se a quinta camada, ou *quinto horizonte*, caracterizada como a zona inadequada ou equivocada; consiste no que o autor chama de “leituras erradas”, ou equivocadas e ocorrem, quando não é possível evidenciar, comprovar por meio do texto, a compreensão do leitor, ou em outras palavras, quando não existe uma congruência entre o que foi compreendido/inferido e o que foi dito pelo autor. Essa última construção teórica é caracterizada, no Quadro Geral de Inferências, como projeções inferenciais sem base textual.

### 3.2 NOÇÃO TEÓRICA DE INFERÊNCIA

No que diz respeito à noção teórica de **inferência** (foco desta investigação), Marcuschi (2008, p. 249) propõe o seguinte princípio: são “hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo.” Tendo em vista a ideia exposta, o ato de produzir inferências pode ser entendido como conjecturas, suposições, ou metaforicamente falando, como um jogo de quebra-cabeça, no qual o processo ocorre basicamente da seguinte forma: a partir de

uma peça dada (informação velha), pode-se prever uma peça nova (nova informação/inferência) e a união geral de todas essas peças (inferências) resultaria na montagem total do quebra-cabeça (compreensão geral do texto).

Essa simples analogia visa a demonstrar didaticamente a dinâmica envolvida, no mecanismo inferencial, porque se acredita que sua construção, dito sem grande rigor, ocorra semelhante à montagem de um quebra-cabeça, isto é, a partir de uma dada informação (de uma primeira peça), é possível gerar-se um dado novo (uma peça seguinte). Entretanto, é necessário ressaltar que o dado novo (a inferência) deve manter uma conexão semântica, com o dado velho (premissa), conforme indica Marcuschi (1999, 2008).

Quanto ao elemento desencadeador do processo inferencial, o autor enfatiza que, na maioria das vezes, especialmente na fala, as inferências são desenvolvidas assim:

como observa Gumperz (1982), a partir de pistas tais como a prosódia (entonação, volume e qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas lexicais, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal e assim por diante ( MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Observa-se que o autor aponta possíveis orientações às quais o interlocutor (ouvinte ou leitor) pode recorrer, com o objetivo de inferir, ao mesmo tempo, assinala também que “o certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente”.

Dito dessa forma, entende-se que vários elementos podem ser tomados como sinalizadores, para a geração inferencial, contudo, o autor aponta como principal orientação, ou subsídio referente ao ato de inferir, os elementos provindos do contexto social, linguístico, semântico, cognitivo e afetivo. Na produção inferencial, o leitor ou ouvinte lança mão desses recursos, os quais são utilizados conjuntamente.

Observa-se, na literatura da área, um expressivo número de propostas de definições do fenômeno inferência, nessa direção, vale mencionar que a perspectiva adotada, neste estudo, corresponde à concepção sugerida por Marcuschi (2008, p.249), que a define como “processos cognitivos, nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.”

Ao discorrer sobre o processo inferencial na leitura, o autor descreve-o, referindo-se ao fenômeno, com um sentido mais amplo, ao categorizá-lo como “processos cognitivos”, haja vista existirem vários tipos destes, mas, logo adiante, especifica o conceito, quando se dirige ao fato como uma nova construção semântica, ou seja, uma nova conclusão ou opinião, formulada por meio da integração entre o texto, o contexto e as operações mentais.

Com efeito, é perceptível, na perspectiva marcuschiana, uma ênfase às seguintes características, a saber: o dado linguístico, inserido na estrutura textual, os contextos e o novo significado, representação mental construída pelo leitor. Para o autor, a inferência é produzida por meio da integração desses elementos.

Ainda sobre as definições acerca do fenômeno em foco, anteriormente, Marcuschi (1999, p. 101) havia lançado a seguinte definição: é “(...) uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas. Mas as proposições dadas e as inferidas devem manter relações passíveis de identificações.” Nesse conceito, o autor acrescenta explicitamente que a nova informação (inferência) elaborada deve ir ao encontro das proposições já dadas, no cotexto, ou seja, que deve haver uma relação entre o novo e o velho; pois, caso contrário, a operação inferencial é considerada inválida, errônea.

Ampliando o rol de definições, em torno do fenômeno inferencial, Léon *et al.*, (2015) sustentam que as inferências são construções mentais realizadas, a fim de compreender o que se lê; sob esse viés, o ato de inferir é uma operação cognitiva estreitamente correlacionada à compreensão, visto que o leitor, com a finalidade de compreender o texto, realiza inferências.

Sob a perspectiva de Kendeou *et al.*, (2014), inferir corresponde a um complexo processo realizado, através de um elo entre os conhecimentos prévios do leitor e o texto, visto que o leitor parte de um enunciado linguístico, ou seja, de um determinado estímulo visual, ativa os diferentes tipos de conhecimentos armazenados, na memória, realiza associações, para então, construir um novo sentido, uma nova informação.

Na literatura nacional, Dell’Isola (2001, p. 42), ao discorrer sobre o processo inferencial, afirma que “durante a construção do sentido na leitura, ocorrem processos inferenciais. A inferência revela-se como a conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamentos como uma expectativa.”

Com o propósito de ampliar o debate, a pesquisadora realiza uma investigação minuciosa acerca dessa temática e assim consegue elencar uma sucessão de conceitos sobre o referido fenômeno postulados por especialistas na área. Inicia citando Hayakawa (1939); McLeod (1977); Bridge; Frederiksen (1977), entre outros. A partir do levantamento desse estudo, a autora constata que, embora os conceitos de inferência tenham apresentado divergências entre si, foi possível observar, entre os mesmos, um ponto em comum: o fato de que o ato de inferir acontece na mente do leitor ou do falante.

Tomando como referência as ideias propostas pelos autores mencionados, a pesquisadora declara que a primeira constatação a que chegou, ao realizar a pesquisa, diz respeito à concepção de que a inferência não se encontra elaborada, na superfície textual. Pois, é uma ação (operação) realizada pelo leitor, durante ou depois da leitura (não há um consenso quanto ao momento exato da produção da inferência).

Na busca por uma definição que sintetizasse, de forma geral, os aspectos mais importantes propostos por teóricos anteriores, Dell'Isola (2001, p. 44) apresenta o seguinte conceito: "inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um dado contexto." Percebe-se uma expressiva aproximação entre essa concepção e as anteriores, principalmente no que tange às seguintes características utilizadas para caracterizar a inferência: informação anterior, contexto, nova informação

Dell'Isola (2001, p. 44) salienta que essa operação "não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca extratexto [...]", e, sobretudo, quando o leitor aciona seus recursos extratextuais advindos, além do texto, dos conhecimentos experientiais, ao longo da vida, pois, cada indivíduo entende de acordo com a sua perspectiva: capacidade de usar a cognição - realizar operações como refletir, questionar, refutar, relacionar os dados linguísticos, por meio de sua bagagem experiencial advinda de contextos diversos.

Com relação à contribuição das inferências, para o ato de compreender, consoante Marcuschi (2008, p. 249), reside essencialmente no fato

de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o

texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Com isso, pressupõe-se que a atividade inferencial é gerada principalmente no estabelecimento de novas informações não postas diretamente, no texto, bem como na contribuição da “continuidade do próprio texto” e na formação de conjecturas que vão se agrupando até se chegar à compreensão integral.

Marcuschi (2008, p. 254), ao afirmar que “a inferência que no final resulta numa compreensão específica se dá como fruto de uma operação co-textual/contextual e cognitiva regida por certas regras”, salienta a variedade de compreensões, em torno de um mesmo texto, bem como o desenvolvimento do ato de inferir, operação cognitiva que acontece, quando o leitor correlaciona os dados do cotexto aos elementos provindos dos contextos: conhecimentos prévios, crenças, emoções, etc.

De acordo com o autor, um dos principais fatores a contribuírem para a geração de inferência, isto é, para a construção de novos pensamentos, durante a leitura, consiste no “princípio de economia linguística” a que os textos se submetem, pois nem tudo está dito e, assim, há várias lacunas deixadas pelo autor, por ele julgar o leitor capaz de inferi-las, durante o ato de ler.

### **3.2.1 Aspectos Gerais da Inferência**

Ainda sobre os aspectos relacionados ao processo inferencial, é mister registrar a complexidade dessa operação sociocognitiva, gerada, segundo Marcuschi (2008, p.249), porque “na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor, gênero e formas de textualização.” Desse modo, pontua uma das peculiaridades inerentes ao ato de inferir: a complexidade, já que tal processo implica um leque de fatores, não somente o linguístico, mas também os fatores antropológico e psicológico, entre tantos outros.

Ademais, Marcuschi (2008) ainda destaca que as inferências apresentam informações, algumas vezes, até mais proeminentes do que os próprios enunciados linguísticos, haja vista o autor deixar várias lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Nessa empreitada, em torno do processo inferencial, ele frisa uma das características

mais recorrentes do ato de inferir, principalmente, quando produzida, no cotidiano: a praticidade. Com a finalidade de aclarar essa asserção, recorre ao gênero textual aviso, fixado, por exemplo, em uma porta de um estabelecimento qualquer, com o seguinte enunciado: **Aberto aos domingos.**

Partindo desse enunciado, o autor propõe a possibilidade de o leitor gerar as seguintes inferências:

- “(a) **Este estabelecimento só abre aos domingos”.**
- “(b) **Este estabelecimento também abre aos domingos”.**
- “(c) **Este estabelecimento abre todos os dias da semana”.**

Com base nesse enunciado, o autor defende que a compreensão mais provável seria a opção (c), a qual enfatiza que o estabelecimento atende todos os dias, até mesmo aos domingos. Logo, essa alternativa vai ao encontro da alternativa (b): **este estabelecimento também abre aos domingos**, porque também está coerente com o que é dito no enunciado. Todavia, a alternativa (a): **este estabelecimento só abre aos domingos** não pode ser considerada falsa; mas, provavelmente, não seja a alternativa mais adequada pelo fato de o leitor poder inferir, por meio de seus conhecimentos prévios que estabelecimentos comerciais não funcionam aos domingos.

Outro exemplo citado pelo pesquisador, bastante comum em espaços comerciais, consiste no seguinte aviso: ‘**saída de veículos**’. Segundo o autor, esse conteúdo não se trata somente de uma informação semântica, avisando que daquele local saem veículos; mas sim alertando que naquele espaço há perigo e que, por esse motivo, o transeunte deve ter cuidado, ao passar em frente. Essa informação que está implícita é ativada, quando o leitor aciona o conhecimento de mundo, em torno dos acidentes de trânsito.

Mediante a visão de Marcuschi (2008, p. 253), a relevância contida na exemplificação deve-se por demonstrar que “(...) somos seres práticos (...)”, que, no cotidiano, inferimos com mais recorrência, por meio de raciocínios práticos do que por meio de raciocínios lógicos.

Tal ilustração traduz a forma como o leitor lida, ao deparar-se com os avisos, no cotidiano, revelando que não se entende literalmente o que dizem os enunciados, mas o que está subentendido nestes. No caso dos avisos, por exemplo, ninguém se

irrita com a obviedade nele impressa, uma vez que ao se ler ‘banheiro’, ‘saída’, ‘escada’, sabe-se que não se tratam de etiquetas que referenciam as coisas do mundo, o termo ‘banheiro’, por exemplo, fixado, em uma parede, não é utilizado ali, para nomear aquele local, mas sim para indicar ações possíveis, naquele espaço.

Cabe ainda ressaltar nessa discussão uma observação importante destacada por Flores (2017), por representar o mesmo pensamento desta pesquisadora - durante o desenvolvimento deste trabalho - ao afirmar que um dos maiores obstáculos encontrados, ao debruçar-se sobre os estudos desse renomado linguista, acerca da atividade inferencial, reside no fato de que o primeiro e mais importante trabalho de Marcuschi a tratar o processo inferencial, encontra-se atualmente inacessível ao público geral.

No entanto, embora houvesse tido essa dificuldade, concorda-se com Flores (2017), quando ele diz que, mesmo não se tendo acesso a tal pesquisa, é possível discutir-se a respeito das inferências, mediante o trabalho desenvolvido pelo autor no qual trata o tema: compreensão/inferência, sendo este o principal suporte teórico deste capítulo principalmente quanto à discussão, em torno do processo inferencial e da compreensão leitora.

### 3.3 A TIPOLOGIA INFERENCIAL PROPOSTA POR MARCUSCHI

Ao debruçar-se sobre o processo inferencial na leitura, é provável que o pesquisador depare-se com uma das mais amplas tipologias propostas até o momento, fruto de um profícuo trabalho desenvolvido por Marcuschi (2008), apresentada mediante o Quadro Geral das Inferências, um trabalho inovador (originalmente proposto em 1989), o qual sugere uma série de categorias inferenciais, mas de forma a preservar a essência de propostas taxonômicas (classificações) anteriores, ou seja, por intermédio dessa taxonomia, o linguista condensa tipos inferenciais anteriores e, ao mesmo tempo, cria novas categorias, a saber: o *falseamento* e o *extrapolamento*.

Sobre esse trabalho, Dell’Isola (2001, p. 78) tece importante elogio, ao afirmar que foi realizado “sem deixar de assumir tudo o que há de aproveitável nos modelos considerados anteriormente”. Assim, conclui-se que o objetivo principal desse trabalho, ao propor esse novo modelo taxonômico, reside na apresentação de uma tipologia

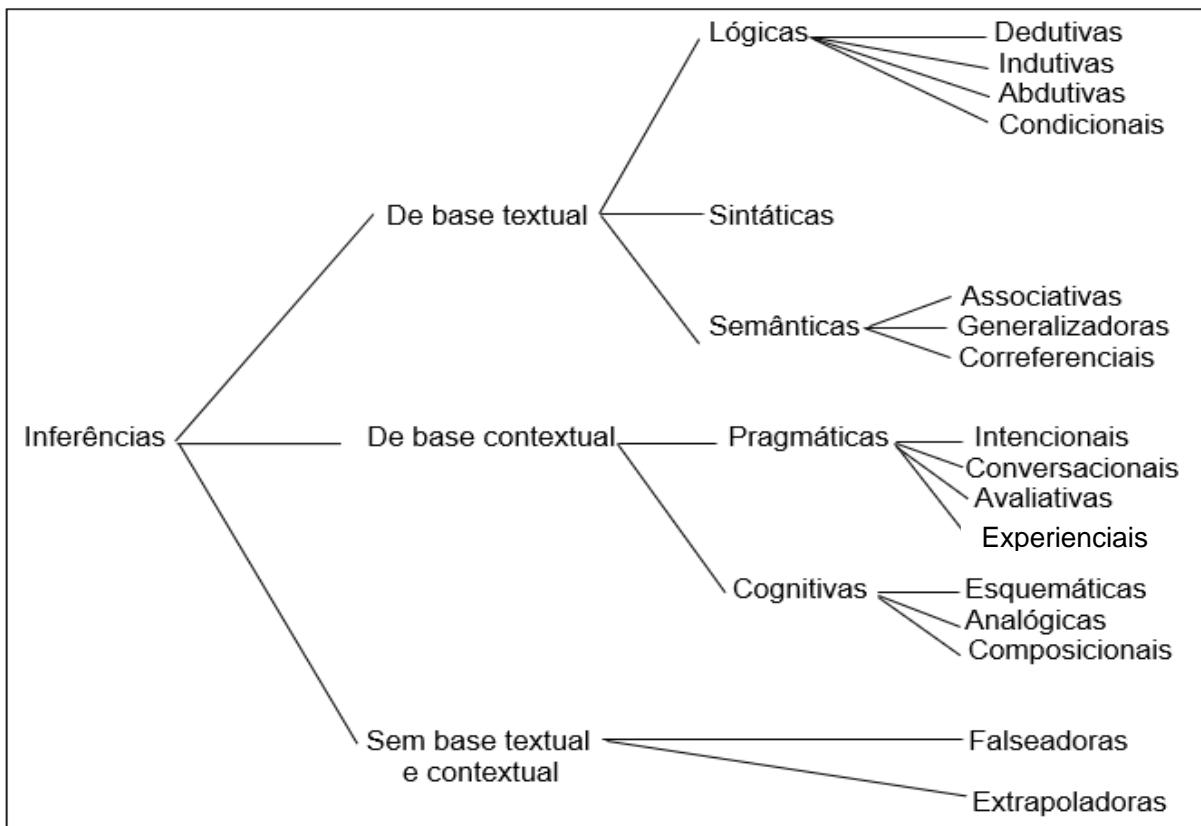
que pudesse dar “conta dos processos seguidos, na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento, etc.), identificando o processo inferencial seguido”.

Com essa proposta, o estudioso pretendia criar categorias inferenciais que abarcassem todas as atividades de leitura e que pudesse prever os possíveis tipos de inferências produzidas, no ato de ler. No entanto, posteriormente, o autor apresenta uma nova classificação tipológica, por meio de um quadro nomeado *Quadro de Operações*, no qual reitera a tipologia sugerida anteriormente, no entanto, com algumas alterações, por exemplo, no *Quadro Geral de Inferências* (trabalho anterior), o autor sugeria que cada tipo inferencial possuía apenas uma natureza (formação) e que cada inferência derivaria ou de uma base textual ou contextual, ou seja, nasceria ou a partir do texto ou do contexto.

Entretanto, posteriormente Marcuschi (2008) lança uma nova proposta de classificação, mediante o *Quadro de Operações*, o qual evidencia que a maioria dos tipos inferenciais não possui apenas um tipo de natureza, mas várias, em virtude de serem produzidas tanto, por meio de elementos textuais, quanto, por meio de fatores contextuais. Nesse último quadro, ele indica que as inferências possuem, ao mesmo tempo, tanto uma base textual quanto contextual.

Com vistas a ilustrar tal proposta tipológica, o *Quadro Geral das inferências* proposto inicialmente pelo autor, é apresentado a seguir, tal qual foi proposto por Marcuschi (2008, p. 254).

Figura 1 - Quadro Geral das inferências



Fonte: Marcuschi (2008, p. 254).

Mediante essa proposta, é possível observar que o pesquisador busca elucidar a origem das inferências, o local onde surgem, a natureza de cada uma e os tipos inferenciais. Antes de iniciar a reflexão, em torno do referido quadro, é pertinente salientar que posteriormente essa proposta é alvo de algumas modificações.

Sob a ótica do autor, as inferências são produzidas, a partir de três bases intituladas: **textual, contextual e sem base textual e contextual**. A partir desse esquema, também é possível observar que dessas três bases surgem cinco grandes conjuntos de inferências que, por sua vez, subdividem-se em subconjuntos ou sub-classes (subcategorias).

Assim, o pesquisador esclarece aspectos importantes relativos à atividade inferencial, tais como a base das inferências, ou seja, o nascedouro onde são geradas, a natureza de cada uma delas e as suas denominações. Verifica-se também, a partir dessa proposta taxonômica, que as inferências oriundas de base textual são geradas,

por intermédio de uma superfície textual, isto é, por meio do conteúdo linguístico apresentado, no texto, portanto, é possível concluir que esse tipo inferencial é gerado por meio dos textos.

Partindo desse esquema, é possível observar que os tipos inferenciais de base textual podem apresentar três tipos de natureza: **lógica, sintática e semântica**. A primeira, de **natureza lógica**, associa-se estreitamente às regras referentes ao campo da lógica, isso quer dizer que esse tipo de inferência é gerado por meio de raciocínios lógicos formados com base em hipóteses. Por outro lado, os tipos inferenciais de **natureza semântica** relacionam-se ao significado dos termos lexicais, pois, a partir destes podem surgir novos pensamentos, através do uso de pronomes, de paráfrases, etc.

Por sua vez, as inferências de **natureza sintática** estão relacionadas aos conhecimentos dos elementos sintáticos contidos no texto, como por exemplo, saber identificar a função sintática dos elementos constituintes de uma sentença: reconhecer o termo que funciona como sujeito, complemento verbal, nominal, etc. Em síntese, são as inferências projetadas, com base no conhecimento das funções sintáticas.

Por outro lado, as inferências de **base contextual** são produzidas, por intermédio de uma correlação entre os elementos linguísticos, contemplados no cotexto e os fatores advindos do (s) contexto (s). Segundo Marcuschi (2008), essa espécie, de base contextual, possui duas naturezas: **pragmática e cognitiva**. A primeira é construída através de orientações contempladas no texto; a exemplo, o propósito do autor, já a segunda é construída, através de habilidades (inteligência) do leitor.

Por último, encontram-se os tipos de inferências produzidas **sem base textual e contextual**, estas, por sua vez, podem ser definidas como conclusões não autorizadas pelo texto, nem pelo contexto, resultando, pois, em uma incompREENSÃO leitora. Dito de outra forma, essas projeções são consideradas inválidas, porque, segundo Marcuschi (2008), não podem ser autorizadas por nenhuma das bases: textual e contextual.

Tais categorias são, consoante o pesquisador, construções que causam a incompRENSÃO, uma vez que a primeira não pode ser autorizada pelo texto e a segunda é produzida com base em conclusões que vão muito além do conteúdo textual, gerando assim incongruência entre o enunciado e as conclusões do leitor.

Além dessa proposta, em apresentar um *Quadro Geral das Inferências*, posteriormente o pesquisador propõe um novo quadro, o qual denomina de *Quadro de Operações*, conforme foi mencionado. Neste, além de reiterar os tipos de inferências (mas com algumas modificações), apresenta novas informações, como por exemplo, que a maioria dos tipos inferenciais possuem mais de uma natureza, bem como também propõe as condições necessárias, para que cada tipo possa, de fato, ser realizado adequadamente pelo leitor. Nesse quadro, o autor demonstra de forma implícita que a maioria das inferências consideradas válidas, eficazes são formadas a partir da base textual e contextual.

Diante do exposto, considera-se relevante o conhecimento acerca do funcionamento de cada operação inferencial, ou seja, conhecer todos os tipos, a natureza inferencial de cada operação e as condições que favorecem a formação de cada categoria, uma vez que tal conhecimento permite o alargamento dos conhecimentos sobre esse fenômeno, possibilitando, assim, ao leitor munir-se de estratégias, de tal forma a ser capaz de produzir eficazmente os diversos tipos de inferências e, em consequência, compreender integralmente o texto. Nesse sentido, apresenta-se, em seguida, o Quadro de Operações proposto por Marcuschi (2008, p. 255), tal qual o original.

**Figura 2** - Quadro de operações

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condição de realização da inferência
1. Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar à outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidades de acordo com o grau de verdades das premissas.
3. Particularização	Lexical Semântica Pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e co-

		nhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema particular.
3. Generalização	Lexical Pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à informação de outra mais geral.
5. Sintetização	Lexical Semântica Pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	Lexical Pragmática	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associações de ideias.
8. Avaliação ilocutória	Lexical Semântica Pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funcionam como uma montagem de um quadro para a explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. Reconstrução	Cognitiva Pragmática Experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso indireto em direto e vice-versa.
10. Eliminação	Cognitiva Experiencial Lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. Acréscimo	Pragmática Experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.

12. Falseamento	Cognitiva Experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.
-----------------	---------------------------	--

**Fonte:** Marcuschi (2008, p.255).

### 3.3.1 Os tipos inferenciais de base textual e contextual

De acordo com Marcuschi (2008), os tipos inferenciais de base textual e contextual são operações realizadas por intermédio do suporte textual e contextual, ou seja, através das contribuições do texto e do (s) contexto(s). Sobre essas espécies inferenciais, a partir do Quadro de Operações, depreende-se que, dos doze tipos, apenas um não se configura como um tipo de inferência de base textual e contextual; o falseamento, por ser uma operação realizada, sobretudo sem o aporte do texto. Porém, enleva que os tipos denominados, eliminação e acréscimo, podem levar a uma incompREENSÃO e até incorrer em uma inferência errônea.

Quanto às reais condições que possibilitam a formulação de cada tipo inferencial, o primeiro a ser apontado pelo pesquisador é a **dedução**: categoria gerada a partir da junção de duas ou mais informações que estejam postas sobre a superfície textual; funcionando logicamente como premissas para a geração de novas informações. A inferência **dedutiva** caracteriza-se principalmente por partir de um enunciado mais geral (premissa), para se chegar a uma conclusão (inferência) mais particular.

Dessa forma, se o enunciado apresentar uma informação verdadeira, consequentemente a conclusão não poderá ser considerada falsa. Geralmente esse tipo de operação é realizado com base em premissas que expressam alguma ideia de forma geral, que possibilitam a formação de uma conclusão mais específica. Em síntese: a inferência dedutiva consiste em formular uma ideia particular, gerada a partir de uma ideia geral.

A fim de ilustrar melhor o conceito de dedução, apresenta-se, a seguir, a título de exemplificação, um enunciado cujo conteúdo se refere a um grupo de forma geral. Este pode ser tomado como premissa pelo leitor, com vistas a construir uma conclusão (inferência) mais específica. Suponha- se o seguinte enunciado:

- **Toda criança e adolescente têm direito de frequentar a escola.**

A partir desse enunciado, que contém uma informação referente a um conjunto de indivíduos, é possível formular os seguintes raciocínios:

- Joana é criança
- *Logo, Joana tem direito de frequentar a escola (inferência por dedução).*

A inferência gerada partiu de uma premissa que propõe um sentido mais geral (*toda criança e adolescente têm direito a frequentar a escola*), para a formulação de uma conclusão que identifica de forma mais específica o ser referido, no enunciado: *Joana*.

Em relação a essa categoria, conforme Dell'Isola (2001), uma das características mais recorrentes, em sua estrutura linguística consiste no uso de termos como *todo*, *toda*, expressões que indicam uma totalidade. No enunciado anterior, o termo: *toda* utilizado pelo autor generaliza a informação dada, pois se refere às crianças e adolescentes em geral.

Por consequência, entende-se que o pensamento dedutivo partiu da seguinte hipótese: *se toda criança tem direito de frequentar a escola e Joana é uma criança, deduz-se que Joana, por ser criança, também tem direito de frequentar a escola.*

Mediante essa ilustração, nota-se que a inferência por dedução é gerada, por intermédio de uma linha de raciocínio organizada e fundamentada, através do enunciado. Tal inferência pode ser considerada verdadeira, porque o enunciado tomado como premissa (*toda criança e adolescente tem direito de frequentar a escola*) autoriza o leitor a gerar a seguinte conclusão: *Joana tem direito de frequentar a escola*.

Sobre a formação desse tipo inferencial, assim se manifesta Dell'Isola (2001, p. 79-80): “a inferência dedutiva baseia-se na forma dos enunciados. Se um enunciado tem uma forma verdadeira, necessariamente a conclusão será verdadeira. A verdade é fundada formalmente”. Com base nesse pensamento, conclui-se que essa categoria inferencial só considera válida a informação que pode confirmar a sua veracidade, no enunciado linguístico, tomado como premissa.

Já a segunda categoria inferencial, denominada **indução**, possui uma natureza lógica e consiste na formulação de uma conclusão que contém um conteúdo mais

geral. É produzida através da reunião de premissas que sugerem um conteúdo mais geral e veracidade provável. Isso quer dizer que esse tipo de inferência pode ser considerado verdadeiro, mas também pode ser considerado falso, uma vez que o grau de verdade contida nesse tipo depende das premissas. Explicado de outra forma, o grau de veracidade contido no enunciado determina se a inferência será verdadeira ou falsa.

Por essa razão, conforme Flores (2017), a categoria inferencial indutiva pode ser vista com menos científicidade do que a dedutiva, por se apresentar mais como conjecturas do que como fato. A **dedução** difere, pois, da **indução**, sobretudo por causa da veracidade, visto que o pensamento dedutivo poder ser confirmado através do enunciado linguístico, enquanto o indutivo apoia- se, de certo modo, apenas em conjecturas, com base em quantidades parciais, tais: muitos, alguns. A título de esclarecimento, recorre-se ao seguinte exemplo:

**Muitos políticos são desonestos (premissa).**

João é prefeito.

*Portanto, João é desonesto (inferência por indução).*

A partir do enunciado: **Muitos políticos são desonestos** tomado como premissa, foi possível desenvolver uma linha de raciocínio que se desenvolveu por meio de uma associação entre o dado linguístico apresentado: *muitos políticos são desonestos* e o conhecimento prévio do leitor: *João é prefeito*, para se produzir a seguinte inferência: *João é desonesto*.

Nesse caso, não é possível afirmar que a inferência seja verdadeira, porque a premissa não é considerada suficiente, para determinar esse tipo de conclusão, uma vez que o termo “muitos” implica uma noção de certa quantidade, mas não implica uma totalidade, ou seja, indica que apenas alguns prefeitos são desonestos.

Sob a ótica de Dell’Isola (2001), essa categoria pode levar o leitor ou o falante a construir uma inferência que pode ou não ser vista como verdadeira. Com efeito, pode gerar falsas inferências generalizadoras, isto é, a partir de uma informação referente a um determinado ser, o leitor ou o falante poderão transferir essa informação a outros seres pertencentes à mesma categoria.

O terceiro tipo, denominado **particularização**, apresenta uma natureza lexical, semântica ou pragmática. Ocorre quando se particulariza uma informação geral, a

partir de um elemento lexical ou a partir das experiências ou conhecimentos prévios do leitor. Veja-se o exemplo a seguir:

**Os padres costumam ser homens de grande fé (premissa).**

Cláudio é um padre.

**Portanto, o Pe. Cláudio é um homem de grande fé (inferência por particularização).**

A premissa: **Os padres costumam ser homens de grande fé** refere-se de forma geral a todos os padres, de modo a possibilitar, por intermédio desse dado linguístico, a correlação entre a característica (grande fé) atribuída genericamente a todos os padres a um padre, em específico, nesse caso, ao Pe. Cláudio. Assim é construída uma inferência por particularização.

O quarto tipo, **a generalização**, contém uma natureza lexical ou pragmática e consiste em uma conclusão ou informação mais geral, formada, a partir de uma informação mais específica. Caracteriza-se, principalmente, por ampliar, desenvolver uma informação específica dada anteriormente. A exemplo:

**Maria Júlia, por ser estudiosa, conseguiu um excelente trabalho (premissa).**

*As pessoas estudiosas conseguem um excelente trabalho* (inferência por generalização).

Por intermédio dessa proposta, que apresenta uma informação mais particular, pois especifica o nome do ser referido, pôde realizar-se uma inferência do tipo mais geral. Conforme a ilustração, nota-se que é possível, através de um enunciado que possui um sentido mais geral, formular uma conclusão mais particular; em síntese, parte-se do particular, para o geral.

O quinto tipo, intitulado **sintetização**, possui uma natureza lexical, semântica ou pragmática e ocorre quando o leitor condensa o conteúdo global, isto é, sintetiza as ideias principais de um texto, a partir de alguns elementos lexicais considerados

“palavras-chave”, de modo a preservar o sentido proposto no texto. Com o intuito de o leitor visualizar melhor essa categoria, recorre-se ao seguinte exemplo:

**Os moradores do apartamento 402, uma família formada por três integrantes: Franci, Maria Júlia e Júnior compraram um lindo sítio que contém os seguintes itens: área de lazer, de ginástica, um lindo jardim, com muitas aves, um pomar, horta verdejante e uma enorme piscina.**

A partir dessa premissa, é possível gerar a seguinte inferência por sintetização, que consiste em condensar as ideias gerais de um texto ou trecho sem excluir a ideia principal:

**Uma família que mora, no apartamento 402, compraram um sítio lindo e completo, que contém desde a horta à piscina.**

O sexto tipo, denominado **parafraseamento**, é descrito por Marcuschi (2008) como uma inferência de natureza lexical ou semântica e consiste na transformação lexical de um determinado conteúdo em um novo conteúdo linguístico; isto é, reproduz-se com outras palavras o que foi dito anteriormente, de modo a não alterar o significado desse enunciado, conforme o exemplo:

**Todos os alunos da escola João Mariano foram contemplados a participarem, como voluntários, de um projeto criado pela coordenação e direção dessa escola, com o intuito de juntos buscarem conscientizar os pais a participarem, com mais assiduidade da rotina escolar de seus filhos.**

A partir desse enunciado, tomado como premissa, o leitor pode gerar a categoria inferencial denominada **parafraseamento**, transformando esse conteúdo em uma nova organização linguística, de forma a não alterar o sentido do primeiro. A exemplo:

**A coordenação e a direção da escola João Mariano criaram um projeto, em parceria com os alunos, a fim de conscientizarem os pais a participarem, com mais frequência da rotina escolar de seus filhos** (inferência por parafraseamento).

O sétimo tipo, intitulado **associação**, caracteriza-se por possuir uma natureza lexical, semântica ou pragmática e consiste em produzir uma nova informação, através de associações feitas, a partir de pistas lexicais ou cognitivas. Dito de outra forma, a partir de um enunciado que dispõe de uma sucessão de fatos, ou acontecimentos, o leitor pode realizar uma associação entre um e outro ou entre um ser e outro. Esse tipo de inferência, construída através de mecanismos de associações, pode resultar em conclusões falsas, prováveis ou verdadeiras. Tome-se como exemplo os respectivos enunciados:

**Durante o governo de Dilma Rousseff houve várias manifestações contra a presidente e em favor da abertura de um impeachment.**

*O governo Dilma é o responsável pela ocorrência das manifestações, em todo o Brasil (inferência por associação).*

Esse tipo de inferência é considerado falso, porque, com base na premissa, não se pode comprovar que foi o governo da presidente Dilma o responsável por desencadear as manifestações ocorridas, em todo o Brasil, já que não existe no enunciado linguístico tomado como premissa um elemento que possa comprovar tal conclusão.

Em contrapartida, veja-se um exemplo de uma produção inferencial do tipo associativa que pode indicar probabilidade, veracidade e invalidez. Esse tipo inferencial é gerado a partir do mecanismo de associações de ideias.

**Pedro estava febril, ao tomar um analgésico, a febre cessou (premissa).**

*AAlgésicos, portanto, curam a febre (inferência por associação).*

Essa inferência foi projetada, com base na associação de ideias: *Pedro estava febril. Tomou o analgésico e se curou.* Nesse caso, relacionou-se a cura da febre ao uso do analgésico. Além das inferências que contêm ideias consideradas falsas e/ou prováveis, há também aquelas consideradas verdadeiras, que podem ser atestadas,

tanto pelo léxico, quanto por meio dos conhecimentos prévios do leitor ou do ouvinte. Veja-se a seguinte premissa.

**Minha amiga deixou de se alimentar direito e adoeceu.**

*As pessoas que não se alimentam direito adoecem (Inferência por associação).*

Esse tipo inferencial é gerado com base em informações contidas no enunciado e podem ser comprovadas por meio dos conhecimentos prévios do leitor. O oitavo tipo, denominado **avaliação ilocutória**, contém uma natureza lexical, semântica ou pragmática, é gerado com base nas intenções do autor ou do falante. A seguir, observe-se o seguinte enunciado:

**Pedro pergunta a Paula: Você tem horas?**

Paula responde prontamente: *São 10 horas. (Inferência por avaliação ilocutória).*

Esse tipo de operação inferencial ocorre, sobremaneira, com base na percepção que o leitor constrói a partir da intenção subjacente à fala projetada. Por exemplo, no caso acima, o ouvinte inferiu que, ao se perguntar se alguém tinha horas, na verdade, não se pretendia saber se o interlocutor tinha ou não horas, mas sim saber a hora exata. Entretanto, para que ocorra uma produção eficaz desse tipo, é necessário que o leitor entenda adequadamente a intenção do autor ou do falante.

O nono tipo, denominado **reconstrução**, apresenta uma natureza cognitiva, pragmática ou experiencial e consiste na reformulação de uma determinada situação, podendo ocorrer a apresentação de novas informações, difere da sintetização e para-fraseamento, porque não ocorre a introdução de novos pensamentos. Em textos narrativos, segundo Marcuschi (2008), esse tipo de inferência apresenta-se como uma possibilidade de mudar o discurso direto para o indireto ou vice-versa. Tal como o enunciado apresentado a seguir:

**Maria Júlia declarou à mãe: - Mãe, fui aprovada em psicologia, curso que sempre sonhei.**

Partindo desse enunciado, é possível produzir a seguinte inferência por reconstrução.

*Maria Júlia disse para a mãe que foi aprovada em psicologia, curso que sempre sonhou em fazer (inferência por reconstrução).*

O décimo tipo inferencial assinalado **eliminação** possui uma natureza cognitiva, experiencial ou lexical, corresponde à formulação de conclusões que apresentam em sua estrutura eliminação de informações importantes, de modo a prejudicar a compreensão global do texto. No entanto, cabe pontuar que esse tipo de operação pode caracterizar-se como uma produção sem base textual e contextual quanto com base textual e contextual, a depender do conteúdo inserido em sua estrutura. Exemplo:

**O funcionário de uma oficina foi a uma delegacia comunicar ao delegado que havia encontrado uma carteira, contendo documentos e uma vultosa quantia em dinheiro.**

O funcionário de uma oficina foi à delegacia. (Inferência gerada por eliminação.

Essa categoria inferencial costuma prejudicar o conteúdo semântico geral do enunciado ou do texto, em razão de excluir informações relevantes, para a compreensão global e, consequentemente, gerar sentidos ambíguos. No exemplo apontado, observa-se que a forma como a nova informação é apresentada, não esclarece com exatidão o motivo da ida do indivíduo à delegacia, deixando, pois, margem para dubiedades. Dado que geralmente uma pessoa vai a uma delegacia para registrar alguma denúncia, dar depoimento, ou por ter sido presa. Porém, segundo Marcuschi(2008), não incorre em um falseamento.

De acordo com o Quadro de Operações proposto pelo autor, o décimo primeiro tipo, denominado **acréscimo**, de natureza pragmática ou experiencial, pode constituir-se em uma operação, na qual o leitor acrescenta dados que não são de base textual, ou seja, apresentar informações que não estão explícitas e nem implícitas, no texto, podendo, pois, causar contradições e serem consideradas construções inválidas. Assim, esse tipo de construção, a depender do conteúdo inferencial, pode ser considerado ou não válido. Veja-se o exemplo seguinte:

**Letícia é uma empresária bem sucedida e também é considerada uma das mulheres mais poderosas do mundo.**

*Letícia é uma mulher de sucesso, poderosa, mas arrogante (inferência por acréscimo).*

Essa conclusão formulada a partir do enunciado anterior incorre em um acréscimo, porque não é possível, por meio do texto dado como premissa, confirmar o que se diz a respeito de Letícia (arrogante). O leitor provavelmente concluiu que ela fosse arrogante, por ser rica, essa informação talvez tenha sido registrada, com base na crença de que pessoas ricas são arrogantes, a qual gerou a produção desse tipo de categoria que extrapola o conteúdo linguístico. Entretanto, pautado em Marcuschi(2008), julga-se essa inferência como parcialmente válida, uma vez que a referida projeção não incorre plenamente em um falseamento, pois traz no início da produção inferencial informações congruentes à premissa.

### **3. 3. 2 Os tipos Inferenciais sem base textual e contextual**

Os tipos inferenciais denominados sem base textual e contextual, em consonância com Marcuschi (2008), são construções projetadas sem a autorização textual e/ou contextual. Isso ocorre quando não se pode constatar no enunciado linguístico dado como premissa, as informações, ideias apresentadas pelo leitor, por ausência de congruência com o que diz o autor.

O décimo segundo tipo, o **falseamento**, apresenta uma natureza cognitiva ou experiencial e consiste em apresentar uma afirmação cuja veracidade não se funda no texto. Esse tipo de informação é construído sem a possibilidade de comprovação. Sendo, pois, a diferença entre esta e aquela bastante util. Exemplo:

**Marcos Vinícius, além de professor, também é vereador, tem, pois, uma vida bastante corrida, mas tem conseguido equilibrar as duas funções.**

*Marcos Vinícius não exerce direito as suas funções, pois não pode se dedicar totalmente somente a uma delas (inferência por falseamento).*

Tal como foi ilustrado, esse tipo de operação caracteriza-se por apresentar informações incongruentes ao enunciado tomado como premissa, condição que, para Marcuschi (2008), comprova a ilegibilidade da projeção inferencial.

Conclui-se, portanto, esse capítulo teórico, reiterando o caráter primordial das inferências nas atividades de compreensão leitora, constatação essencialmente amparada em Marcuschi (2008), uma vez que o autor defende que compreender envolve inferir, processo que, a depender do tipo de pensamento emitido, se assentado ou não em um texto dado, é avaliado como legível ou ilegível. Anterior a essa discussão, outro tema discutido, diz respeito às concepções de compreender, na perspectiva marcuschiana, bem como a relação entre a noção de língua, texto e inferência.

Dando continuidade a este trabalho, o próximo capítulo explicita os aspectos metodológicos e o passo para a concretização desta pesquisa científica.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a caracterização metodológica utilizada nesta pesquisa, como a natureza deste estudo, o *corpus*, os procedimentos de coleta para a realização da análise, o *lócus*, os sujeitos voluntários, as categorias de análise e a interpretação dos dados.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-descritivo e interpretativista, caracteriza-se como um estudo de caso, pois, conforme atestam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com uma representatividade numérica, o seu objetivo é aprofundar a compreensão de um dado investigado. Sob o viés qualitativo, os pesquisadores visam a dar explicações do

porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem a prova de fatos pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação)e se valem de diferentes abordagens" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Nessa mesma direção, Bortoni-Ricardo (2008, p.34) propõe que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, isto é, visa a interpretar como os participantes compreendem o fenômeno observado, “como o percebem”.

Este trabalho configura-se como um estudo de caso, uma vez que, em consonância com Marques *et al* (2008), pesquisas que possibilitam ao pesquisador estudar de forma intensiva um indivíduo ou grupo, com o intuito de obter um resultado geral, a partir de um estudo amplo do tópico de pesquisa como um todo é categorizado como tal. E ainda se trata de um estudo interpretativista, uma vez que toda pesquisa a apresentar um viés qualitativo caracteriza-se dessa forma, como descreve Bortoni-Ricardo (2008).

A escolha por um viés quali-descritivo e interpretativista, assim como a opção por um estudo de caso justifica-se em razão de o objetivo principal da pesquisa ser investigar a produção inferencial produzida pelo leitor, em atividades de compreensão leitora, nas modalidades oral e escrita, ação melhor acurada, quando se utiliza tanto o viés qualitativo, quanto o estudo de caso.

Com este propósito de investigação, optou-se por realizar uma pesquisa de campo, pois, segundo Silva (2011), todo trabalho que implica o deslocamento do pesquisador ao local onde ocorrerá a coleta dos dados, caracteriza-se como tal. Em seguida, apresentam-se os elementos constitutivos desta pesquisa.

#### **4.2 DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA**

A presente etapa responsável pela seleção, coleta e organização do *corpus* de investigação - as respostas dadas pelos participantes - ocorreu, mediante a aplicação dos seguintes instrumentos: *Explanação Oral da Compreensão Leitora acerca de duas crônicas; Registro por Escrito das crônicas e a Técnica dos Protocolos Verbais Retrospectivos*(adaptado), proposto por Sousa e Rodrigues (2008). Esse último procedimento foi aplicado com a finalidade de obter informações acerca do perfil dos participantes e assim alargar os conhecimentos, e não obter fonte para a análise do processo inferencial.

Para tanto, utilizaram-se como texto motivador para a coleta, duas crônicas sugeridas pela Coleção *Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o futuro*. O motivo dessa escolha ocorreu, em virtude de o referido material didático pertencer à programação curricular da escola escolhida como *lócus* desta investigação, sobretudo, por enquadrar-se, nos critérios recomendados por Sousa e Rodrigues (2008): não ser considerado um texto de nível muito baixo, nem muito alto, a fim de não correr o risco de os participantes perderem o interesse pela atividade, caso considerem-no muito difícil; nem correr o risco de tornar-se uma ação automatizada, caso seja considerado muito fácil.

Com essa proposta, escolheu-se a crônica intitulada **Cobrança** (doravante **C1**), autoria de Moacyr Scliar, e uma segunda crônica da mesma coletânea, denominada **A última crônica** (doravante **C2**), de Fernando Sabino. A escolha por duas crônicas se deve ao fato de se julgar relevante a aplicação de um treinamento que orientasse a todos os participantes envolvidos nesta pesquisa. A seguir, apresentam-se as respectivas crônicas: **C1** e **C2**:

**C1**

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chuvistar.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente. Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva. Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Fonte: Coleção Olimpíadas de língua portuguesa/Moacy Scliar ( C1)

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai riscal o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você...". Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Fonte: Coleção Olimpíadas de Língua Portuguesa, autoria, Fernando Sabino (C2)

## Pré-Teste e Teste

Com o intuito de alcançar êxito, sobretudo na coleta dos registros que constituiriam os dados desta pesquisa, decidiu-se realizar, com base em Dell’Isola (2001), a coleta, por meio de duas etapas, a princípio, pensadas a serem realizadas em dias diferentes. Entretanto, por conta do cenário atípico que assolou o mundo inteiro, em decorrência da pandemia desencadeada pelo vírus da *covid-19*, tanto o **Pré-Teste**, quanto o **Teste** foram realizados no mesmo dia.

A primeira etapa intitulada **Pré-Teste** consistiu em uma espécie de treinamento realizado com os 10 integrantes da pesquisa, os quais foram divididos em dois grupos, cada um destes com cinco integrantes, a fim de instruí-los adequadamente acerca dos procedimentos utilizados na pesquisa. Neste ínterim, recorreu-se à **C1**, como texto motivador, para a coleta dos dados analisados. A segunda etapa, denominada **Teste**, consistiu na realização oficial da coleta dos dados, nesta utilizou-se a **C2**. É relevante destacar que foram considerados como fonte de análise, tanto o *corpus* selecionado, tanto por meio do **Pré-Teste** quanto do **Teste**.

### 4.3 LOCAL E PARTICIPANTES INTEGRANTES: TRAÇANDO PERFIS

O *locus* onde foi realizada a pesquisa é uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, situada na zona urbana de São João da Serra-Piauí, local onde reside a pesquisadora. Optou-se por essa escolha pelo fato de haver uma maior agilidade nos trabalhos referentes à pesquisa, evitando assim contratemplos que pudessem prejudicar o andamento da investigação, a exemplo, possíveis atrasos na locomoção de uma cidade à outra.

A referida instituição escolar, inaugurada no ano de 1993, configura-se como uma escola de pequeno porte, visto que possui atualmente um total de 12 cômodos, dentre estes, uma cantina, dois banheiros coletivos (um destinado às mulheres e o outro, aos homens), um banheiro individual (reservado a todo o corpo docente e à gestão escolar), uma diretoria e sete salas de aula. Atualmente a escola não dispõe de secretaria, sala de professor e não possui de biblioteca.

Todavia, embora não dispusesse de um local apropriado a pesquisas e leituras, observou-se que havia pequenos espaços destinados a funcionar como tal, a exemplo, a diretoria e também uma sala de aula, onde havia algumas estantes repletas de uma variedade de livros didáticos, paradidáticos e dicionários que eram disponibilizados a todo o corpo discente como incentivo à leitura.

Quanto ao fato de a unidade não dispor de uma sala de professores, a explicação está na ampla demanda de alunos, pois, segundo a diretora, todas as demais salas funcionam como salas de aula, a fim de serem assegurados os direitos universais da criança e do adolescente à escola, previstos na LDB / nº9.394. Todavia, enquanto o problema não é solucionado, os professores acomodam-se no pátio da escola.

Em relação ao quadro docente, segundo a diretora, ao todo são vinte e oito professores, doze destes trabalham no turno vespertino e dezesseis, no turno matutino. Quanto ao corpo discente, são 224 alunos, distribuídos em turmas que vão do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No 9º ano, no geral, são vinte e quatro alunos, quase todos moradores da zona rural como a maioria dos discentes desta escola, pois, aproximadamente, 50% residem na zona rural.

Em uma conversa, com os integrantes da pesquisa, eles ressaltaram que muitos deles moram em lugares distantes da escola. Com efeito, os mesmos precisam acordar muito mais cedo, uma vez que a saída, em direção à escola, acontece geralmente às 5h30 da manhã, para chegarem pontualmente. Desse modo, por saírem de suas residências ainda muito cedo, alguns vão para a escola ainda em jejum.

Dessa forma, é pertinente observar que a merenda escolar, sobretudo, em contextos menos favorecidos, exerce um papel determinante, no incentivo e bem-estar do aluno, uma vez que uma das condições básicas ao bom desempenho do indivíduo, em qualquer atividade, principalmente a escolar, implica, antes de tudo, o acesso a uma alimentação adequada, pois, não há como um discente dedicar atenção e esforços às atividades, se o mesmo sente dificuldades de permanecer em pé, por causa da má alimentação.

Quanto ao perfil socioeconômico, segundo conversa informal com a diretora da escola, a maioria dos pais são pessoas de baixa renda. Entre os 10 participantes desta pesquisa, dois não possuíam aparelhos celulares e apenas um (morador da

zona urbana) tinha computador em casa, segundo o participante, por conta do trabalho do pai.

Dos 10 participantes, 3 eram meninos que já trabalhavam no campo, no conserto de cercas, na plantação de legumes ou, como salientou um deles, ao se referir aos seus afazeres “carrego água de lugares distantes”. Este relatou que estava aproveitando esse período, por conta da pandemia, para ajudar o tio, “na lida da roça” e que vinha à cidade, exclusivamente, às terças-feiras, por ser este o dia combinado, para o recebimento e entrega dos trabalhos propostos pelos professores, em substituição as avaliações.

Essa é a realidade com que muitos alunos moradores da zona rural se deparam ainda muito cedo, ter que conciliar o estudo com o trabalho - a dura labuta na roça. Diante disso, é pertinente refletir sobre outras questões subjacentes a esta, a exemplo, o esforço que esses aprendizes empreendem todo dia, para irem à escola, pois percorrem diariamente um trajeto consideravelmente longo, muitas vezes, ainda em jejum. Tudo isso somado às dificuldades que eles têm referente à aprendizagem das disciplinas e ao desenvolvimento das habilidades previstas durante o corrente ano letivo. Esse fato se agrava, sobremaneira, em virtude dos seguintes fatores: a maioria dos pais dos participantes serem analfabetos ou analfabetos funcionais, não disporem de condições financeiras para custear um reforço escolar nem disporem de referências leitoras no ambiente familiar.

No tocante à modalidade de ensino adotada, por consequência da pandemia, a referida escola aderiu ao formato híbrido, ou seja, o ensino ocorria, mediante duas modalidades, uma no formato remoto, por meio de uma plataforma digital, atendendo aos alunos que moram, na zona urbana e que possuíam aparelhos celulares compatíveis às demandas solicitadas. E a outra modalidade consistia na realização de plantões escolares oferecidos pelos professores, a fim de atender ao público da zona rural e da zona urbana que não possuía aparelhos celulares. Os plantões ocorriam todas as terças-feiras, excepcionalmente, nesse dia, os pais dirigiam-se até à escola, para receber as atividades realizadas previamente pelos professores, as quais substituíam as avaliações convencionais.

No tocante ao ensino e aprendizagem promovidos pela Rede Municipal de São João da Serra, segundo os professores, uma de suas particularidades consiste no foco direcionado a um ensino pautado sobretudo nas diretrizes referentes à Prova

Brasil. Visando, pois, o êxito na referida avaliação a Secretaria Municipal de Educação, a cada dois anos, mobiliza uma rede de professores de língua portuguesa e matemática do 5º e 9º anos, com vistas a atingir a meta proposta pelo MEC. Para tanto, organizam-se grupos de estudos semanais, em espaços amplos e arejados que possam acomodar, de forma confortável, todos os alunos e professores.

Além das aulas ministradas fora da escola, para essa finalidade, os professores de língua portuguesa e matemática são orientados a adequarem suas aulas, conforme as matrizes da Prova Brasil. Consoante uma das professoras de língua portuguesa da escola, a Secretaria Municipal de Educação oferece uma gratificação de cunho financeiro – pelas aulas extras – aos professores envolvidos nesse movimento, no valor de \$ 230,00.

De acordo com o resultado do último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), apontado pelo site G1 e documentos arquivados, na escola, a referida unidade obteve a nota 5.1, entretanto observa-se que em relação ao resultado anterior, referente ao ano 2017, declinou 4 décimos. Todavia, analisados em uma linha do tempo, desde o ano de 2007, mediante documentos existentes na escola, percebe-se que houve um largo avanço, no desempenho dos alunos, visto que os resultados referentes ao IDEB (2007, 2009, 2011, 2015) – não se teve acesso ao resultado de 2013- foram respectivamente: 3.2; 2.8; 3.4; 4.8, resultados estes considerados baixos. Diante disso, é visível o significativo avanço, na performance dos alunos, reflexo do empenho movido por toda essa equipe de profissionais.

No quesito leitura, por meio de uma entrevista realizada, *com* os 10 participantes, via WhatsApp, quando questionados sobre o assunto, em específico acerca da concepção referente a esse fenômeno, todos consideraram-na uma atividade relevante, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem do discente. No entanto, quando indagados sobre o hábito de ler, bem como sobre os títulos dos livros que já haviam lido, apenas 03 dos 10 participantes conseguiram recordar-se, os demais alegaram ter lido, mas há bastante tempo, ainda na infância, por esse motivo não se lembravam dos títulos destes. Quando questionados se gostavam de ler, uma participante afirmou enfaticamente que não apreciava a prática, como justificativa, argumentou que “a leitura é muito chata.”

Acredita-se que essa visão negativa sobre o ato de ler, possivelmente tenha raízes, no tipo de práticas adotadas e amplamente difundidas ao longo do tempo, no

contexto escolar, apresentadas, conforme Kleiman (2016) aos alunos, de forma camouflada, por meio de uma roupagem conteudística, cujo foco é o ensino de regras gramaticais e dos gêneros geralmente dissociado do real contexto de vida dos discentes.

Tais práticas, conforme uma das mais recentes pesquisas, empreendidas por pesquisadores finlandeses, Van Bergen *et al.*, (2020), não desenvolvem totalmente o gosto pela leitura, pelo contrário, sob a perspectiva de Kleiman (2016, p. 23) são “(...) práticas desmotivadoras, perversas até pelas consequências nefastas que trazem (...)”, uma vez que se originam em concepções equivocadas de leitura e texto.

Visando obter informações referentes à abordagem do ato de ler adotada na referida unidade contactou-se, via *WhatsApp*, o professor de língua portuguesa da turma do 9º ano. Ele, ao ser questionado sobre a forma como aborda a leitura nas aulas, relatou que segue a proposta sugerida pelo livro didático de língua portuguesa, em especial, no que se refere ao ensino dos gêneros textuais. De posse desse depoimento, é propício lembrar que ainda persiste em muitas escolas brasileiras, principalmente, as da Rede Pública, uma forte cobrança à obediência ao livro didático, nas aulas de língua portuguesa, pois muitos discentes e pais entendem a não obediência a esse material didático, como uma espécie de desvirtuação do ensino.

Desse modo, nota-se que o depoimento do professor corrobora, portanto, o que foi ressaltado, ainda no primeiro capítulo – na seção Diferentes Concepções de leitura – que o ato de ler é concebido, no cenário educacional, geralmente como um subterfúgio ao ensino da gramática e dos gêneros textuais, negligenciando, pois, segundo Van Bergen *et al.* (2020), uma das maiores qualidades dessa prática: o prazer.

Voltando a atenção aos 10 participantes desta pesquisa, ao serem arguidos sobre a concepção de leitura, todos demonstraram ter a consciência da relevância desse fenômeno. Mas nenhum deles descreveu a leitura como um processo que se concretiza por meio de uma interação entre o leitor e o autor, via texto. Ademais, ao serem indagados sobre o suporte e o estilo de textos que preferiam ler, enfatizaram que gostavam de ler textos curtos que circulam nas redes sociais, mediante os suportes: *WhatsApp*, *Facebook*, etc. Assim, supõe-se que eles tenham se referido aos mesmos e também aos textos que trazem uma mensagem motivacional, de autoajuda, como ressaltou uma das participantes: “textos reflexivos”,

Ao serem questionados sobre a formação escolar e os hábitos de leitura dos pais, observou-se que a maioria deles eram analfabetos ou analfabetos funcionais, apenas três eram alfabetizados, entre estes, ainda havia um casal que só a esposa sabia ler. Essa triste e lamentável realidade pôde também ser constatada no ato de assinatura do TCLE, quando, ao serem convidados a assinarem o documento, pôde perceber-se no tom de voz dos pais uma profunda tristeza por terem que pedir à oura pessoa, uma irmã ou outro parente maior de idade, para assinar o documento.

Nessa ocasião, também se percebeu na fala e no rosto daquelas pessoas um semblante marcado pelo sofrimento de uma vida permeada por lutas, provavelmente, reflexos das consequências nefastas do analfabetismo, algo que se considera desumano, principalmente nos dias atuais, nos quais as relações sociais se mostram cada vez mais permeadas por textos.

#### **4.3.1 Os Protocolos Verbais: uma experiência em atividades de compreensão leitora**

Por meio do instrumento de coleta, denominado Protocolos Verbais Retrospectivos, sugerido por Sousa e Rodrigues (2008), concebido em linhas gerais como a verbalização dos pensamentos, após a realização de alguma atividade, nesse caso específico a compreensão leitora, foi solicitado aos participantes que, após respondessem às atividades propostas, como procedimentos de coleta, registrassem por escrito, os pensamentos que, porventura tenham surgido, durante o desenvolvimento dessas atividades. Eles ficaram livres, para fazer esse registro, poderiam, portanto, direcionar-se à **C1** ou à **C2**, isto é, a depender da ocorrência desses pensamentos sucederem-se mais intensamente em um ou no outro texto e ficar à vontade para escolher um ou outro.

É importante destacar também que esse procedimento não foi aplicado, com a intenção de angariar fontes para a análise do processo inferencial. Contudo foi desenvolvido a fim de obter informações que pudessem alargar os conhecimentos, acerca do perfil dos integrantes desta pesquisa, igualmente ter uma noção, em torno dos pensamentos ocorridos durante o ato de ler.

Ao analisar os protocolos retrospectivos, pôde-se constatar uma considerável variação dos pensamentos, durante a realização dessas atividades, a título de exemplos, apresenta-se o comentário de algumas dessas projeções (há alguns registros que repetem as mesmas ideias). O primeiro a ser analisado, por exemplo, afirma que, logo no início da primeira leitura feita pela pesquisadora da **C1** (Cobrança), já havia perdido a concentração, pois os pensamentos surgidos eram voltados para o início do ano letivo, período no qual todos os alunos estavam juntos, naquela mesma sala.

Nesse registro, observa-se que o participante associa a experiência presente à rotina que vivia, anterior àquele momento. Desse modo, acredita-se que os problemas vivenciados pelo leitor, nos diferentes contextos, como por exemplo, o isolamento social, afetam negativamente o desempenho deste, caso ele não busque utilizar estratégias de concentração durante o ato de ler.

Além disso, com referência propriamente ao texto lido pela pesquisadora, **C1**, o participante menciona que, a princípio, achou-o tedioso ou como ele mesmo falou “meio parado”, mas, no decorrer dessa atividade, mudou de opinião, pois passou a gostar da história narrada. Nesse relato, é possível pressupor uma das principais causas de muitos alunos abandonarem a leitura, antes mesmo de concluí-la, muitos, ao se sentirem entediados, com o enredo de alguns textos, abandonam a leitura antes do fim. Consequentemente, pressupõe-se que alguns associam o tédio que sentiram ao ler um determinado livro, ou outro material, a todos os demais, generalizando. Atitude considerada imatura, diante da grandeza de variedade de gêneros.

Em outros registros, os participantes afirmam que, durante os procedimentos, os pensamentos voltaram-se, para o grau de facilidade dos textos, talvez por conta da linguagem acessível empregada pelo autor e também pelo fato de as referidas crônicas relatarem temas comuns que possivelmente tenham sido experienciados pelos participantes, ou por algum conhecido próximo.

Verificou-se também que um dos participantes apontou um pensamento oriundo de um incômodo formulado, durante a leitura da **C2**, reflexo possivelmente das suas vivências e crenças. Tal pensamento referia- se à passagem na qual o autor trata a garotinha, por “negrinha”, tratamento carinhoso dado à menina. O participante sentiu-se incomodado, porque, a seu ver, esse tratamento demonstra preconceito do narrador, para com a garotinha, por ser pobre e negra. Esse incômodo pode ser o reflexo das vivências e crenças do participante, ou por ter experienciado ou por presenciado,

visto que, mesmo sendo uma prática cruel e inconstitucional, infelizmente, ainda existe.

Por consequência, percebe-se a expressiva influência das vivências, valores, crenças e emoções do leitor, na atividade de compreender. Pois nota-se também no registro do participante um forte teor emocional. Assim, crê-se que no ato de ler, o leitor lança mão não somente da cognição, mas de um leque de fatores de naturezas diversas, mas interligados entre si, tais como os conhecimentos prévios, os valores, crenças, avaliações e emoções.

Em outros registros verificou-se que os pensamentos dos participantes estavam voltados para os textos lidos, bem como direcionados à avaliação dos referidos textos, pois destacam que os mesmos possuíam um nível razoável de dificuldade. Um destes registra ainda que buscou descobrir o que se passa na mente de um poeta – referindo-se ao cronista, personagem da **C2** –. Além de salientarem também que, durante a resolução das atividades, ocorreram pensamentos de associação entre o texto e as vivências (acionamento dos conhecimentos prévios), ou seja, que muitos aspectos do enredo foram associados aos conhecimentos que portavam.

Quanto às ideias gerais, percebeu-se que os pensamentos transitavam em torno de hipóteses – predições - que eles levantavam sobre o enredo das crônicas, associações que faziam entre os fatos relatados e as suas vivências e até mesmo, na avaliação que faziam acerca da experiência, em estar participando da pesquisa.

Em suma, essa experiência, mesmo que sob uma visão breve, demonstrou que, no ato de ler, a mente e os elementos advindos dos contextos mantêm uma estreita ligação, visto que a todo o instante surgiam pensamentos provindos de vivências, crenças, valores e emoções diferentes. Ademais, evidencia que essa relação entre a cognição e o contexto promove bons resultados, ou seja, contribui significativamente, para a construção dos sentidos, sobretudo, referente às particularidades de cada um, visto que cada indivíduo comprehende a partir de sua perspectiva sociocognitiva.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

É de praxe, pesquisas que envolvem seres humanos - antes de sua concretização - serem submetidas ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Esta por se tratar de uma pesquisa de campo precisou passar pelo crivo do CEP<sup>6</sup>, tendo, pois, obtido aprovação, no primeiro semestre de 2020. Após isso, a princípio, havia sido proposta uma visita à escola, ensejo no qual a pesquisadora iria, presencialmente, pedir autorização à gestão escolar, na pessoa da diretora, para a aplicação desta pesquisa, bem como apresentar à comunidade escolar esta proposta. No entanto, por conta do cenário atípico que assolou o mundo inteiro, em decorrência da disseminação em massa do vírus da *covid-19*, essa interação inicial de forma presencial não foi viável.

Diante dessa primeira e grande adversidade, decidiu-se, mesmo receosos, com esse novo e incerto cenário mundial, seguir em frente e dar início a uma das mais relevantes etapas desse processo, a negociação entre esta pesquisadora e a diretora da referida unidade escolar, pois tal como assegura Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “(...) a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo.”

Conscientes da importância da negociação entre os envolvidos na investigação, partiu-se, em direção a um diálogo, realizado por telefone com a diretora, a fim de “negociar”, ou seja, saber sobre as possíveis condições de realização deste estudo, na referida escola. Com efeito, a partir disso, foi marcada uma reunião presencial, com a equipe escolar, a qual contou com a presença da diretora, coordenadora e pesquisadora. Na ocasião, discorreu-se com mais clareza sobre a pesquisa e todas as informações pertinentes: objetivos, contribuições, direitos dos participantes, entre outras. No início, pôde se perceber um iminente vestígio de preocupação, no rosto da diretora, por conta do cenário pandêmico.

Todavia, ao fim do diálogo, o receio foi substituído por um sentimento de empolgação e otimismo e, assim, a diretora prontificou-se a contribuir, colocando-se totalmente à disposição, evidenciando, pois, o êxito da negociação entre a pesquisadora e a representante legal do lócus da pesquisa. Após questioná-la sobre a disponibilidade e o interesse dos alunos em participar, sugeriu o nome de 10 alunos, os quais, sob seu ponto de vista, eram considerados os mais assíduos e participativos, critérios escolhidos para esta seleção. Então, com vistas a apresentar a pesquisadora à turma

---

<sup>6</sup> Sob o parecer de número: 4-311.971/ CAAE:33837620.0.0000.5209.

do 9º ano do Ensino Fundamental, inseriu-a, no grupo de *WhatsApp*, formado pelos 29 alunos, pelos professores e grupo gestor. Feito isso, discorreu-se sucintamente acerca da pesquisa, bem como sobre os direitos dos voluntários da pesquisa.

O primeiro discente a ser contactado, via *WhatsApp*, recusou-se de imediato a participar, alegando que morava distante (no interior) e que estava cuidando de sua avó. Então, partiu-se para o segundo da lista, indicada pela diretora, o qual também recusara. Ao todo, três dos 10 que a diretora havia sugerido, não aceitaram participar da pesquisa.

Mas, como havia outros alunos, na turma do 9º ano, preferiu-se pensar positivo e estender o convite àqueles cujo nome não havia sido incluído, na relação proposta pela diretora. Para alegria de todos, o retorno foi positivo e imediato, pois todos os que foram contactados, por meio do *WhatsApp*, exceto os três primeiros, prontificaram-se plenamente a participar da coleta dos dados. Vale enfatizar que dois desses alunos não possuíam aparelho celular, nesses dois casos, o convite foi feito presencialmente, para tanto, a diretora prontificou-se a convidá-los, em uma terça feira, dia da entrega e recebimento dos trabalhos.

Após ter recebido a confirmação dos 10 participantes, foi a vez de pedir a autorização aos pais, visto que seria preciso a assinatura destes, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para tanto, a pesquisadora foi pessoalmente à residência de cada um, para coletar a autorização, tomando todas as medidas propostas pelo Ministério da Saúde (uso da máscara, distanciamento social, não compartilhamento de canetas, álcool gel, etc.).

Após essa etapa, propôs-se que a coleta fosse realizada em dois dias consecutivos, no mês de outubro de 2020, com grupos diferentes, formados por 5 participantes (a fim de evitar aglomerações), de acordo com a ordem dos contatos feitos, através do *WhatsApp*. Nessa ocasião, também foram seguidas à risca todas as recomendações: uso de álcool gel à entrada da escola, uso de máscara, distanciamento de 2 metros, o não compartilhamento de objetos entre os participantes, pois todos ali, de forma direta ou indireta, também poderiam conviver com pessoas do grupo de risco.

Dessa forma, pensando em preservar o bem-estar e a saúde de todos os envolvidos, a diretora disponibilizou uma sala razoavelmente espaçosa e consideravel-

mente arejada, assim, de forma segura, receberam-se os participantes. Nesse sentido, cabe deixar registrado quão difícil é desenvolver uma pesquisa de campo, sobre tudo, em meio a um cenário pandêmico, repleto de incertezas e desafios, pois, embora tenham sido tomadas todas as precauções, ainda assim havia riscos. Nesse contexto, sabia-se que seria necessário munir-se de um aparato de cuidados, não somente quanto às medidas de prevenção ao *Covid-19*, mas também aos bons argumentos, uma vez que os participantes da pesquisa são voluntários e, caso eles não aceitassem participar, não seria possível concretizar esse estudo.

Nesse contexto atípico, um dos fatores que contribuíram para a concretização deste estudo foi “a negociação” ressaltada por Bortoni-Ricardo (2008), traduzida na postura adotada pela pesquisadora, tal como a busca por uma comunicação gentil, ética e verdadeira entre os envolvidos, a explicação de forma simples da pesquisa, a busca por conhecer previamente o público-alvo e a habilidade para ouvir, observar cada detalhe, foram aspectos que colaboraram significativamente para a construção de um laço de confiança entre a pesquisadora e os participantes voluntários.

Os procedimentos de coleta propriamente ditos, foram realizados nos dias programados e acordados, entre todos os envolvidos - em uma quarta-feira e quinta-feira, das 8h às 10h40min do mês de outubro de 2020. Nos dois dias foram aplicados os mesmos procedimentos: *Explanação Oral da Compreensão referente às duas crônicas*, o *Registro Escrito da Compreensão*, *Método dos Protocolos Verbais Retrospectivos (adaptado)*. Mas, antes de iniciá-los, foi ressaltada, brevemente, a finalidade da pesquisa, bem como, solicitado a todos que fossem o mais verdadeiro possível, em suas respostas, pois esse aspecto seria fundamental, para a eficácia da pesquisa. Encerrada essa fala introdutória, percebeu-se que os participantes estavam um pouco ansiosos, talvez envergonhados, por não conhecerem a pesquisadora e por estarem participando de uma pesquisa pela primeira vez

Então, a fim de acalmá-los, destacou-se que não havia a necessidade de se sentirem tensos, uma vez que não iria ser atribuído notas e que não seria revelada a verdadeira identidade deles. Após isso, foi realizado um rápido exercício de relaxamento, a fim de reduzir o nível de ansiedade.

Em seguida, iniciaram-se os procedimentos referentes à primeira etapa, o **Pré-Teste (treinamento)**, a começar pela leitura da **C1** – feita pela pesquisadora – Nesse primeiro procedimento, os participantes não tiveram acesso ao texto impresso, apenas

acompanharam a audição. Em seguida, foi solicitado que expressassem oral e individualmente a compreensão que obtiveram da audição do texto. Para tanto, a pesquisadora perguntou se alguém gostaria de iniciar, todavia, o silêncio demonstrou que ainda persistia um vestígio de insegurança. Nesse momento, reforçou-se mais ainda que não iria ser atribuídas notas às respostas dadas, como é de praxe em algumas atividades escolares. E que todos ali estavam contribuindo imensamente, com o desenvolvimento da pesquisa, simplesmente pelo fato de estarem participando voluntariamente.

Ademais, solicitou-se também que registrassem em um papel entregue para essa finalidade, os pensamentos que lhes ocorressem, durante a realização do primeiro e do segundo procedimentos, podendo escolher apenas um dos dois. Após isso, dirigiu-se a um dos participantes e, gentilmente, pediu-se a este que explanasse o que havia compreendido. O mesmo após confirmar positivamente com a cabeça, relatou a compreensão que havia obtido. Em seguida, todos os demais projetaram oralmente a compreensão, em torno da **C1**. É relevante reiterar que todas as projeções (respostas) orais foram gravadas, em um aparelho *smartfone* e transcritas tais como foram gravadas.

Dessa forma, reitera-se que se utilizaram como *corpus*, para analisar a produção de inferências, apenas os registros coletados, mediante os seguintes procedimentos: *Explanação Oral da Compreensão e o Registro Escrito da Compreensão*. Logo após finalizar o **Pré-Teste**, foi iniciado o **Teste**, o qual consistiu na aplicação dos mesmos procedimentos utilizados, no **Pré-Teste**, exceto o texto utilizado, pois neste, re-corre-se à **C2**.

No dia seguinte, no mesmo horário, às 8 h em ponto, estavam os cinco demais participantes e a pesquisadora prontos a iniciar o **Pré-Teste** e o **Teste**. De início, discorreu-se, sucintamente acerca da pesquisa, ressaltando todas as informações, conforme foram apresentadas anteriormente aos cinco primeiros participantes. Após perceber que todos estavam tranquilos e prontos, deu-se início à leitura da **C1**. Para esse fim, todos receberam a **C2**. Ao fim da leitura, feita pela pesquisadora, pediu-se aos participantes que anotassem os pensamentos que lhes surgissem, durante a resolução das atividades, podendo ficar à vontade, para escolher uma ou outra crônica. Depois disso, solicitou-se que cada um explanasse oralmente o que havia compreen-

dido; diferente do primeiro grupo, neste não foi preciso dirigir-se em específico a nenhum dos participantes, visto que um dos cinco, logo se manifestou, pedindo a palavra. E assim, todos os demais manifestaram-se em seguida.

Sobre esse processo de coleta, Bortoni-Ricardo (2008, p.58) sugere que não deve ser visto somente “como um processo intuitivo que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ele deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação”, tanto dos seres observados, quanto de suas próprias molduras.

No que se refere ao **Teste**, ou seja, a etapa oficial de coleta na qual se recorreu à **C2**, aconteceu, logo após o fim do **Pré-Teste**, ensejo no qual a pesquisadora leu a **C2** e, em seguida, fez-se uso dos mesmos instrumentos utilizados na primeira etapa: Explanação Oral da Compreensão; Registro Escrito, aplicação dos Protocolos Verbais Retrospectivos (adaptado). Nesta última etapa, percebeu-se pelos semblantes dos participantes que todos estavam se sentindo mais seguros, tranquilos e familiarizados com os procedimentos.

No próximo capítulo, intitulado *A avaliação da Produção Inferencial na Compreensão leitora: a análise dos dados*, apresentam-se as projeções inferenciais selecionadas e a análise propriamente dita.

## 5 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO LEITORA: A ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da análise, recorreu-se especificamente a dois tipos de categorias, a primeira intitulada **Base Textual e Contextual** e a segunda, **Sem Base Textual e Contextual**, propostas por Marcuschi(2008), com suas respectivas subcategorias, da seguinte forma:

- Produção Inferencial de Base Textual e Contextual: sintetização, parafraseamento, avaliação e acréscimo.
- Produção Inferencial Sem Base Textual e Contextual: falseamento

A primeira categoria, **Base Textual e Contextual**, é proposta por Marcuschi (2008), por meio do Quadro Geral de Inferências, como uma construção teórica que

indica se uma determinada produção inferencial possui ou não uma base textual e contextual, principal condição a determinar se uma determinada operação inferencial é válida ou inválida, por conseguinte, evidencia a validade ou não da compreensão leitora. Sob a lente marcuschiana, a base textual e contextual ocorre quando há na projeção inferencial, evidências comprobatórias do caráter textual e contextual desta, isto é, se são construídas congruentemente à proposta textual e correlacionadas às vivências do leitor.

Em relação a essas categorias e subcategorias, postas no Quadro Geral de Inferências, Marcuschi (2008, p. 254) alerta que o mesmo “não é uma definição clara nem exaustiva dos processos e procedimentos envolvidos na imensa quantidade de atividades implicadas no esquema(...)”, sugerindo assim que, apesar de trazer uma eminent contribuição à formação e à origem das inferências, não exemplifica largamente o processo envolvido nessa dinâmica.

Não obstante, é válido frisar que a expressão base textual e contextual é empregada para indicar o caráter textual e contextual de uma projeção inferencial, isto é, se uma determinada inferência/compreensão é produzida, a partir de elementos que derivam do cotexto e do contexto. Pois, sob à luz de Marcuschi (2008, p. 254), a inferência que no final resulta numa compreensão específica se dá como fruto de uma operação co-textual/contextual e cognitiva regida por certas regras”. Dito de outra forma, uma operação inferencial constitui-se legível, quando é elaborada a partir de elementos autorizados pelo texto e correlacionados ao contexto.

Em contrapartida, a segunda categoria referenciada **Sem Base Textual e Contextual** é uma construção teórica criada por Marcuschi (2008), para se referir às inferências que não possuem uma estrutura vinculada à base textual e contextual, uma vez que não possuem elementos que comprovem haver uma concordância entre a projeção inferencial projetada e o texto dado como premissa. Essas produções são consideradas, à luz de Marcuschi (2008, p. 259), equivocadas, falsas, os principais fatores a causarem a incompreensão leitora, ou como definiu “leitura errada.” Cabe enfatizar ainda que, neste trabalho, compreensão leitora é associada ao conceito de inferência, “compreender é inferir”, tal como atesta Marcuschi (2008, p. 248).

Em relação às projeções inferenciais transcritas, foram selecionadas mediante a observância das categorias e subcategorias propostas, por meio da *Explanação Oral da Compreensão Leitora e do Registro Escrito da Compreensão*. Nessa direção, a

análise foi organizada, em duas subseções intituladas respectivamente: **Produção Inferencial de Base Textual e Contextual** e **Produção Inferencial Sem Base Textual e Contextual**, dentro de cada subseção apresentam-se e analisam-se as categorias e subcategorias apontadas.

Na primeira subseção, **Produção Inferencial de Base Textual e Contextual**, contemplam-se exclusivamente as inferências geradas com base nos elementos linguísticos propostos no texto dado como premissa e correlacionados aos aspectos advindos dos contextos: conhecimentos prévios, crenças, valores, opiniões, emoções, etc., do mesmo modo também se apresentam os tipos inferenciais identificados como subcategorias: sintetização, parafraseamento, avaliação e acréscimo. Conforme propõe Marcuschi (2008), tais produções caracterizam-se como inferências legíveis que resultam na compreensão leitora.

Na segunda, cujo título é **Produção Inferencial Sem Base Textual e Contextual**, contemplam-se as inferências que foram projetadas sem ter como principal suporte o texto, isto é, que não foram geradas, com a autorização do texto, nem do contexto e, por esse motivo, são concebidas como inválidas (falsas). Esse tipo inferencial identifica-se como falseadora. É importante ressaltar que se utiliza como denominação para os participantes a letra **P** seguida de um número entre **01 a 06** – a exemplo, **P 01, P 02** - com o intuito de garantir o sigilo da identidade dos voluntários.

A seguir, apresentam-se as projeções inferenciais selecionadas juntamente à análise, mediante os procedimentos de coleta anteriormente apontados, conforme as referidas categorias e subcategorias. Cada projeção é transcrita fidedignamente, consoante às fontes originais. De posse dessas informações, passa-se à análise propriamente dita.

## 5.1 PRODUÇÃO INFERENCIAL DE BASE TEXTUAL/CONTEXTUAL

### Explanação oral da compreensão leitora

- **Pré- Teste**
- **C1 crônica (Cobrança)**

### Projeções selecionadas:

**P 01:** Aqui tá falando de uma história de um casal, na verdade, a mulher comprou a geladeira e não pagou...Mas ela tá pensando em pagar, que eu acho que é com o dinheiro do esposo. Só que ele fala que não... que já tinha avisado pra ela, que o dinheiro... não tinha condição de pagar a prestação. Aí, mesmo assim, ele ficou lá por causa da empresa, porque...é... por causa da empresa de cobrança.

**P 02:** Aqui fala de uma mulher que, mesmo o marido falando que não era pra comprar, porque ele não tinha dinheiro, ela resolveu comprar e ele falou que já que ela comprou, ia ficar devendo, porque não tinha dinheiro pra pagar. E ele queria que ela pagasse, mas ele não tinha dinheiro.

**P 03:** Ele trabalhava de cobrador e a mulher dele queria comprar uma geladeira só que o salário dele não cobria...aí ela foi e comprou. Mas chegou, no tempo de pagar e não tinha dinheiro...aí ele foi cobrar ela, com o cartaz, na frente de casa, que se ela não pagasse, ele perdia o emprego. Eu achei que ele estava fazendo o certo.

**P 04:** Olha! O que eu entendi, mais ou menos, não é muita coisa não, mas dá pra resumir...É que, no caso, já era, no final... Que era um casal, ela devia à loja que ele era um profissional cobrador... e ela não pagava. E no caso, eles, mesmo sendo um casal ficavam quase zangados, por causa disso. E ele não queria perder o emprego e ela não queria pagar ele.

**P 05:** Ele trabalhava de cobrador e a mulher dele queria comprar uma geladeira só que o salário dele não cobria...aí ela foi e comprou

**P 06:** Eu entendi que ela não tinha dinheiro pra comprar e mesmo assim ela quis comprar, aí ele teve que ir cobrar ela.

Com vistas a responder às perguntas norteadoras apresentadas na introdução, partiu-se para a seleção das produções coletadas, por meio da variável *Explicação Oral da Compreensão Leitora*. Por conseguinte, foi possível verificar que as mesmas são geradas, mediante um significativo suporte **textual e contextual**. A partir da perspectiva de Marcuschi (2008), isso quer dizer que tais produções são construídas, através de contínuas retomadas aos elementos textuais e contextuais, processo que ocorre, quando o leitor recorre ao texto, identifica saliências lexicais

(pistas) postas pelo autor, correlaciona-as aos conhecimentos prévios advindos das vivências e comprehende o texto.

Tendo em vista essas projeções e assentada, sobremaneira em Marcuschi (2008), verifica-se que **P (01, 02, 03, 04 e 05 e 06)** recorrem aos elementos lexicais postos de forma explícita e implícitas sobre o cotexto, relaciona-os às vivências experienciadas por eles, nos diversos tipos de contexto, fazem indagações, predições, associações e inferem. Na produção inferencial gerada por **P 01**, observa-se que, na busca por compreender a audição da **C1**, ele inicialmente direciona-se ao texto, como principal suporte, a fim de compreender, seleciona algumas informações (saliências lexicais), correlaciona-as aos seus conhecimentos prévios: reflete, hipotetiza e infere.

Essa constatação pode ser percebida, logo no início da sua explanação oral, ensejo no qual **P 01** retoma informações postas explicitamente sobre o cotexto, por exemplo: - *Aqui tá falando de uma história de um casal (...)* – informação revelada pelo autor, já quase no final do enredo - que o cobrador e a devedora, personagens protagonistas, eram, na verdade, casados. Além desse informe dado, no corpo do texto, **P 01** prossegue, recorrendo a outros enunciados linguísticos postos explicitamente pelo autor da **C1**, tais como estes: - *a mulher comprou a geladeira e não pagou* – fazendo menção ao fato desencadeador do conflito entre os personagens( marido e mulher): a compra de uma geladeira realizada pela esposa, mesmo sob a advertência do marido que trabalhava como cobrador, informação retomada pelo participante, neste trecho: - *já tinha avisado pra ela, que o dinheiro... não tinha condição de pagar a prestação* - *Aí, mesmo assim, ele ficou lá por causa da empresa, porque...é... por causa da empresa de cobrança.*

Com efeito, observa-se que a projeção feita por **P 01** é totalmente organizada, a partir de uma base textual e contextual, principalmente a textual, visto ser perceptível as várias retomadas que ele faz a informações apresentadas pelo autor como proposta de sentido. Nesse processo, **P 01** ativa seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória de longo prazo, correlaciona-os a esses elementos e constrói o sentido. Com efeito, conclui-se que o participante tenha conseguido compreender adequadamente o texto, visto que, ao recorrer a base textual promovida pela **C1**, ele explana de forma coerente a compreensão acerca do texto. Essa exploração, em

torno da projeção de **P 01**, possibilitou perceber que ele recorre, com uma maior intensidade ao texto, em específico, ao cotexto (contexto verbal), todavia, faze-o não apenas com o intuito de decodificar o código linguístico, mas sobremaneira, a fim de construir sentidos/compreender o que havia ouvido na audição da **C1**, pois, conforme defende Marcuschi (2008), o sentido é uma construção realizada conjuntamente entre o leitor e o autor, via o texto e não uma qualidade preexistente ao ato de ler.

Crê-se que o êxito na atividade de compreensão deva-se à bagagem experencial trazida por **P 01**, acerca do fato relatado: a cobrança, uma prática considerada trivial, principalmente, nos dias atuais, em cidades pequenas, posto que, se o participante não tivesse um nível razoável de conhecimentos prévios sobre o fato relatado, em consonância com Dell'Isola (2001), possivelmente não teria formulado uma explanação eficaz sobre o que havia ouvido ou lido. Ademais, sobre a projeção construída por **P 01**, observa-se que, embora ele não tenha citado diretamente a informação de que o cobrador, na verdade, era o marido da devedora, ele o faz de forma implícita, nas entrelinhas, quando afirma: *- Aí, mesmo assim, ele ficou lá por causa da empresa, porque...é... por causa da empresa de cobrança*. Entende-se que o mesmo tenha inferido tal informação e que resolveu ocultá-la por julgar que todos os participantes já compartilhassem desse conhecimento.

Nesse sentido, concorda-se com Dell'Isola (2001), quando a autora defende a ideia de que o leitor/ ouvinte que presencia ou experiencia um determinado fato a respeito do que se fala, em um determinado texto, tem muito mais argumentos e propriedade, para falar sobre e, assim, gerar inferências mais eficazes.

Nas produções inferenciais geradas por **P (02, 03, 04)**, semelhante às construções de **P 01**, nota-se que eles buscam fundamentá-las, a partir de uma base textual e contextual, isto é, eles recorrem aos elementos linguísticos e aos conhecimentos e vivências. Essa constatação pode ser aferida, por meio dos vários elementos textuais e aspectos contextuais retomados pelos referidos participantes. **P 02**, por exemplo, manifesta-se inicialmente: *- Aqui fala de uma mulher que, mesmo o marido falando que não era pra comprar, porque ele não tinha dinheiro, ela resolveu comprar* – referindo-se a informações postas no cotexto - o fato de o cobrador e a devedora serem casados, da compra feita pela esposa, mesmo sob o protesto do marido. Assim, entende-se que **P 02**, semelhante ao **P 01**, consegue compreender/inferir adequadamente.

mente a **C1**, visto que constrói um sentido congruente ao enredo proposto, para alcançar esse objetivo. Conforme a lente marcuschiana, os participantes correlacionaram as saliências lexicais apontadas no cotexto aos conhecimentos prévios acumulados e armazenados na memória de longo prazo processo sociocognitivo que favoreceu a geração eficaz de inferências.

Já **P 03**, assim como **P (01, 02)**, gera inferências, tomando como fonte (*input*) as saliências lexicais apresentadas pela **C1** e os diversos saberes acumulados, nos diversos tipos de contextos. Pois, o referido participante inicia o seu relato, buscando referências, no texto, ou seja, na base textual e relacionando-as às suas vivências.

Tendo em vista esclarecer como ocorreu esse processo de geração de inferências, fundadas em uma base textual e contextual, selecionaram-se algumas passagens da fala de **P 03** que demonstram uma clara referência ao cotexto da **C1**. Além disso, depreende-se que ele já possuía uma quantidade razoável de conhecimentos prévios, sobre o fato narrado (a cobrança), pois, ao longo de sua explanação, demonstra ter uma certa familiaridade com o tema em foco; evidências apontadas, por exemplo, na seguinte inferência: - *Ele trabalhava de cobrador e a mulher dele queria comprar uma geladeira só que o salário dele não cobria...aí ela foi e comprou* – nesta, ele faz referência ao fato de o cobrador e a devedora serem casados – elemento desencadeador do conflito- Além dessa informação, também menciona outras: a compra da geladeira, mesmo sob o alerta do marido para a esposa não realizar a compra, o motivo pelo qual a esposa(devedora) não havia pago a dívida e a razão pela qual o esposo a cobrou: - *chegou, no tempo de pagar e não tinha dinheiro*. O participante ainda cita a forma inusitada que o cobrador (o marido) encontrou de obrigar a esposa a pagar a dívida: - *aí ele foi cobrar ela, com o cartaz, na frente de casa, que se ela não pagasse, ele perdia o emprego*.

Em comparação às produções anteriores, feitas por **P (01 e 02)**, percebe-se que **P 03** consegue realizar uma compreensão mais ampliada, acerca da **C1**, isto é, com mais detalhes; visto que ele aponta informações mais minuciosas do enredo, antes não mencionadas por **P (01 e 02)**. Por outro lado, **P 04**, logo no início do relato de sua compreensão/inferência, reconhece não ter compreendido totalmente o texto: - *Olha! O que eu entendi, mais ou menos, não é muita coisa não, mas dá pra resumir(...)*. Demonstrando assim, uma percepção acerca de seu desempenho, além

disso, em seguida, indica o tipo de operação inferencial da qual se tratava – a sintetização- mesmo que inconscientemente, ao declarar: - *não é muita coisa, mas dá pra resumir* – característica própria de bons leitores.

No decorrer do seu relato, **P 04** demonstra efetivamente possuir essa qualidade, quando especifica o local exato onde começou a compreender a audição: - *Olha! O que eu entendi, mais ou menos, não é muita coisa não, mas dá pra resumir... É que, no caso, já era, no final... Que era um casal (...).* Nesse trecho, **P 04** indica que iniciou a compreensão já quase no final do enredo, quando a esposa revela a verdadeira identidade do cobrador: marido dela.

Quanto às características que indicam a base textual e contextual da produção inferencial gerada por **P 04**: - (...) *Que era um casal, ela devia à loja que ele era um profissional cobrador... e ela não pagava*, verifica-se, no início da sua fala, o resgate de informações explícitas, tais como, o fato de os personagens principais serem casados, a profissão do marido (cobrador) e a dívida feita pela esposa, ao comprar a geladeira. E assim **P 04** prossegue a projeção, em torno da **C1**, recorrendo, sobre-modo à base textual: - *E no caso, eles, mesmo sendo um casal ficavam quase zangados, por causa disso. E ele não queria perder o emprego e ela não queria pagar ele.*

Nessa passagem, **P 04** menciona a desarmonia gerada entre o casal, após a compra da geladeira, dado apontado pelo autor, na superfície textual. Adiante, o referido participante justifica o motivo pelo qual o marido (o cobrador) faz a cobrança à esposa: - *E ele não queria perder o emprego e ela não queria pagar ele. (...) ela devia à loja que ele era um profissional cobrador... e ela não pagava*. Em decorrência dos elementos identificados na explanação oral feita por **P 04**, entende-se que o participante realizou o ato de compreender eficazmente. Com essa finalidade, buscou fundamentar-se em elementos explicitados, na base textual (cotexto), os quais possibilitaram associá-los às vivências acerca do fato narrado: a cobrança.

Da mesma forma, observa-se na fala de **P 05** que, com o intuito de compreender, constrói sua projeção, resgatando no cotexto fatos que possam ser relacionados aos conhecimentos que possui, a exemplo: - *Ele trabalhava de cobrador e a mulher dele queria comprar uma geladeira só que o salário dele não cobria... aí ela foi e comprou*. Observa-se que **P 05**, na busca por compreender, resgata as informações explícitas na estrutura textual, tais como: a profissão do marido, a teimosia da esposa

em efetuar a compra. Assim, nota-se que **P 05**, a fim de compreender, prioriza o próprio texto, a estrutura textual. À vista disso, entende-se que o participante projeta uma produção inferencial válida, pois, conforme Marcuschi (2008), uma operação inferencial é considerada legível, quando é possível identificar nessa construção uma conexão semântica com o texto dado como premissa.

Ademais, semelhante ao **P 05** e aos demais mencionados, **P 06** projeta a explanação, em torno da **C1**, de forma a ser possível compreender que o mesmo buscou suporte nas informações postas no cotexto, pois correlaciona-as às suas vivências e constrói o sentido. **P 06** assim declara: *- Eu entendi que ela não tinha dinheiro pra comprar e mesmo assim ela quis comprar, aí ele teve que ir cobrar* –Então, entende-se que ele busca auxílio no texto, em específico, em uma das principais informações: a compra feita pela esposa, mesmo sem ela ter condições financeiras para isso. Mediante essa fala, percebe-se que o participante se expressa de forma sucinta, no entanto, demonstrando ter compreendido adequadamente a **C1**, pois consegue captar a essência proposta pelo autor. Em relação à brevidade das várias projeções selecionadas, acredita-se que se deva a alguns fatores: os participantes estarem expressando-se oralmente em uma atividade extraordinária, talvez a ausência de práticas adequadas de leituras, tanto no contexto escolar, quanto no familiar que estimulem o leitor a expor-se oralmente.

Por outro lado, as subcategorias nas quais se enquadram as projeções inferenciais realizadas por **P (01, 02, 03, 04, 05 e 06)**, em acordo com a taxonomia proposta por Marcuschi (2008), são classificadas como inferências do tipo *sintetização*. Em linhas gerais, esse tipo de operação consiste na condensação do conteúdo linguístico, de forma que informações relevantes do texto sejam preservadas.

Diante do exposto, reitera-se que tais inferências foram construídas, a partir de uma correlação entre os dados apresentados na base textual e os elementos contextuais, ou seja, entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Na perspectiva de Marcuschi, essa característica evidencia o caráter textual e contextual das referidas projeções inferenciais.

## Registro Escrito da Compreensão Leitora

- Pré-Teste

- **C1 (Cobrança)**

### Projeções selecionadas

**P 01** Que um homem estava fazendo uma cobrança, por que a empresa mandou, o homem é marido da mulher que está devendo, ele disse a ela para não comprar por que não podia ajudar, mas ela comprou mesmo assim e agora está devendo e não paga.

**P 02** A cobrança do homem ir da mulher foi que que o homem já cobra a sua própria mulher e ela não tinha dinheiro pra paga ele aí ele ficou com raiva ir ficou segurando um cartaz de baixo da chuva ela pediu pra cobra ela mais discreto ele falou já tentei te dei várias chaçes mas você não me pagou ir pessoas da impresa querem o dinheiro.

**P 03** Eu entendi que a mulher de um cobrador que trabalhava em uma empresa comprou uma geladeira, mais o marido dela já tinha falado que ele não tinha dinheiro o bastante para pagar aquela geladeira então mesmo assim ela comprou mas ela não pagou e ela ficou com a dívida pra ela mesmo então ele foi cobrar ela e ela disse que não tinha dinheiro mas ele insistiu e ela ficou com raiva daquilo.

**P 04:** Eu entendi que por mais que a pessoa que ele está cobrando seja a sua esposa, ele tem que cobrar por eles viverem do emprego dele e se ele perder o emprego, eles podem passar necessidade e precisar de dinheiro.

**P 05** Eu entendi que o conbrando tinha que receber o dinheiro, pois se ele vendeu tem que receber. Mais pelo lado foi muito errado pra, ele pois ela disse que não tinha dinheiro por causa da crise e então tinha que acreditar. E a ele não se importava com a dívida que ela tava devendo, ela tenho que pago.

**P 06:** Eu entendi que é uma grande realidade de hoje, e o casal compraram a geladeira com as prestações maiores que o salário, e hoje em dia, acontece muito das pessoas está dessa forma, e é um texto que também traz uma reflexão e o texto é bem verdadeiro, emocionante.

Mediante o **Registro Escrito da Compreensão Leitora**, selecionaram-se, em consonância com as categorias e subcategorias propostas, seis tipos de projeções inferenciais, a princípio, nesse processo de analisar, foi possível constatar uma expressiva presença de elementos que comprovam que tais projeções são construídas,

a partir de uma base textual e contextual, constatação, sobremodo, pautada em Marcuschi (2008, p. 249), quando o autor esclarece que as inferências funcionam “como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimentos de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.”

Sob essa visão, o ato de inferir é concebido como uma operação mental que ocorre por meio das informações postas no texto, mas, sobretudo, por contribuições provindas dos vários tipos de contexto - dos conhecimentos prévios, crenças, valores, julgamentos, emoções - aspectos que possibilitam efetivamente ao leitor/ouvinte a construção de novas informações através de uma interação.

Quanto ao caráter textual e contextual das projeções inferenciais selecionadas, pôde verificar-se, a iniciar por **P (01, 02 e 03)**, fortes evidências que comprovam a base textual e contextual dessas construções. Tais características surgem, logo no início, quando, por exemplo, **P 01** projeta a seguinte inferência: - (...) *um homem estava fazendo uma cobrança* – referindo-se ao personagem intérprete do cobrador, um dos personagens principais da **C1**. E assim, **P 01** prossegue a sua explanação, fazendo constantes retomadas aos elementos lexicais apresentados no cotexto – *por que a empresa mandou, o homem é marido da mulher que está devendo* – e, ao resgatar tal informação, ele especifica o motivo de o cobrador (o marido) ter feito a cobrança à esposa (devedora inadimplente): o fato de a empresa tê-lo enviado. Essa informação apresentada por ele: - *por que a empresa mandou* - foi inferida pelo participante, visto que a mesma não é apresentada explicitamente pelo autor. Com efeito, nota-se que nesse processo de retomar as principais ideias propostas pelo autor, **P 01** constrói uma rede de elementos de base textual, isto é, construída e organizada, sobretudo, mediante a superfície textual.

No entanto, é válido pontuar que a projeção de **P 01** é fruto não apenas das saliências lexicais apresentadas no texto, uma vez que, segundo Marcuschi (2008), o sentido não preexiste ao ato de ler, mas sim é construído a partir de uma interação entre os conhecimentos prévios do leitor e os dados apontados pelo autor. Dessa forma, nessa busca pela compreensão/ inferência, nota-se que **P 01**, ao se deparar com o texto, associa-o aos diversos tipos de conhecimentos prévios - de mundo, de língua, de texto – armazenados, na memória, para então, a partir daí construir uma

compreensão, ou seja, uma imagem mental do que ouviu, pois, conforme postula Marcuschi (2008), no ato de ler, é relevante o leitor deter uma quantidade razoável de conhecimentos prévios, vivências que são (re) ativadas mediante uma interação entre o leitor e o autor, via texto.

Por conseguinte, acredita-se que **P 01** tenha compreendido eficazmente o texto, uma vez que ele consegue organizar e externar, com clareza a sua fala, de forma a ser possível perceber uma congruência entre o que ele projeta - por meio da explanação oral- e o texto. Já a subcategoria a que pertence a projeção inferencial gerada por **P 01**, com base em Marcuschi (2008, p. 255), em especial, no Quadro de Operações, classifica-se como uma operação do tipo *sintetização*, já que esse tipo inferencial ocorre mediante a síntese das inúmeras ideias tomadas pelo leitor, a partir das “saliências lexicais” contempladas no cotexto, de forma a manter uma coerência entre a proposta do autor e o significado proposto pelo leitor.

Na projeção feita por **P 02**, semelhante a **P 01**, ele toma como ponto de partida (*input*) os elementos lexicais salientados, no cotexto. Porém, logo no início de sua explanação, nota-se a inserção de uma expressão ambígua (*ir da mulher ir do homem*, em vez de: *do homem à mulher*) - na seguinte passagem - *A cobrança do homem ir da mulher foi que que o homem já cobra a sua própria mulher e ela não tinha dinheiro pra paga* – observam-se também outros desvios gramaticais presentes em muitas das projeções coletadas – Todavia comprehende-se que a intenção de **P 02**, ao empregar tal expressão tenha sido chamar a atenção, para o fato de que o homem a realizar a cobrança, na verdade, era o esposo da devedora. Julga-se, pois, que essa construção ambígua não seja fruto da incompreensão acerca da **C1**, mas o resultado sobretudo das limitadas práticas de leitura às quais **P 02** teve acesso, não só no contexto escolar, mas também no ambiente familiar.

Salvo o uso dessa expressão ambígua, **P 02** prossegue com a sua explanação de forma clara e sucinta, recorrendo constantemente à base textual proposta pela **C1** e aos conhecimentos prévios acerca do que é enfatizado no texto. Além desse trecho que evidencia a retomada à base textual, exemplificando assim o que Marcuschi (2008) denomina de retomada a saliências lexicais, **P 02** ainda resgata outra relevante informação do texto: a forma original utilizada pelo cobrador( o marido), para convencer a esposa( a devedora) a sanar a dívida: - *ele aí ele ficou com raiva ir ficou seguendo um cartaz de baixo da chuva ela pediu pra cobra ela mais discreto ele falou já*

*tentei te dei várias chaças mas você não me pagou ir pessoas da impresa querem o dinheiro.* Referente a essa projeção, nota-se que **P 02**, além de descrever sucintamente o ato da cobrança, também infere que o cobrador estava irritado por conta da inadimplência da devedora (sua esposa).

Ademais, observa-se na fala dele, além do uso da expressão ambígua - conforme foi apontado - o emprego de vários termos em desacordo com as regras gramaticais, todavia julga-se que tais ocorrências não são considerados critérios que invalidam a compreensão/inferência concebida por **P 02**. Embora se saiba que o conhecimento linguístico consiste em um fator relevante para a compreensão leitora, nesse caso, em específico, talvez por conta da linguagem acessível adotada pelo autor da crônica, o participante, mesmo com dificuldades ortográficas diversas, tenha conseguido compreender o texto. No entanto, cabe registrar que tal situação mudaria totalmente de figura, caso esses “deslizes” fossem cometidos pelo autor do texto a ser compreendido, pois poderia prejudicar expressivamente a compreensão do leitor. Nessa direção, acredita-se que o processo inferencial não esteja necessariamente associado à obediência gramatical referente ao leitor ou ao ouvinte, pelo menos em textos semelhantes a esses cujo autor utiliza uma linguagem mais simples.

Ademais, quanto à subcategoria na qual se enquadra a produção inferencial produzida por **P 02**, similar a **P 01** e em conformidade com Marcuschi (2008), pode ser definida como uma operação inferencial do tipo *sintetização*, em virtude de **P 02** ter tomado como *input* as saliências lexicais, associado às suas vivências de mundo e, sintetizado e assim construído um novo sentido congruente à base textual.

Em suma, **P 03** similar a **P (01 e 02)**, projeta a sua explanação, a partir de sucessivas retomadas à base textual e contextual, atividade que se dá mediante a uma constante busca às principais ideias do texto, nisto, correlaciona-as às suas vivências e nesse processo de associação entre o texto e o contexto geram-se as inferências. Desse modo, cabe reiterar o sentido referente à expressão de base *textual* e *contextual* aqui utilizado, em linhas gerais, o primeiro consiste no uso de elementos referidos direto ou indiretamente, no texto, e o segundo refere-se aos elementos provenientes dos vários tipos de contextos: os conhecimentos prévios acionados pelo leitor, bem como de suas crenças, valores, emoções. Tais fatores textuais e contextuais podem ser identificados, nas seguintes projeções inferenciais selecionadas, a partir da fala de **P 03**: - *entendi que a mulher de um cobrador que trabalhava em uma empresa*

*comprou uma geladeira* – Nesta fala **P 03** faz alusão ao fato de o cobrador e a devedora serem casados, uma das principais informações enfatizadas no contexto da **C1**, informação revelada praticamente no fim do enredo.

Em seguida, **P 03** menciona outro fato apontado pelo autor, na base textual da **C1**: o alerta feito pelo marido(cobrador) à esposa(devedora), com vistas a convencê-la a não efetuar a compra, bem como destaca a resistência da esposa a não seguir esse conselho - *mais o marido dela já tinha falado que ele não tinha dinheiro o bastante para pagar aquela geladeira* - *então mesmo assim ela comprou mas ela não pagou e ela ficou com a dívida pra ela mesma então ele foi cobrar ela e ela disse que não tinha dinheiro* – Diante do exposto, considera-se que **P 03** obteve êxito na compreensão leitora, isto é, que consegue compreender/inferir adequadamente a **C1**, visto ser possível verificar-se em sua explanação que ele constrói um sentido fundamentado no texto e no contexto; pois, **P 03** estabelece uma relação lógica entre as partes do texto apresentadas na **C1**. Já a subcategoria à qual pertencente tal projeção, conforme a definição proposta por Marcuschi (2008, p. 255) e similar a **P(01, 02)**, é considerada do tipo *sintetização*, em virtude de ter sido gerada através da “condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.”

Antes de iniciar a discussão em torno das projeções coletadas junto ao **P (04,05 e 06)**, é mister registrar que nestas também houve a ocorrência de vários tipos de desvios gramaticais, tais como de ortografia, pontuação, concordância. Todavia, não foram considerados fatores a invalidar tais produções (conforme foi enfatizado), uma vez que, segundo Marcuschi (2008), o fator determinante em uma operação inferencial é a construção de uma compreensão congruente à proposta do texto (premissa dada).

Nesse sentido, as construções geradas por **P (04, 05 e 06)** são consideradas válidas, porque os referidos participantes externam uma compreensão congruente ao texto, substancialmente estruturada em uma base textual e contextual. Demonstrando assim portarem um considerável repertório acerca dos fatos mencionados no texto em específico sobre o tema: a cobrança.

Com a finalidade de identificar evidências de uma base textual e contextual presentes nessas construções verifica-se, primeiramente, a projeção de **P 04**, similar às projeções anteriores, observa-se que a mesma reporta- se aos dados explícitos

mais relevantes do cotexto, como ponto de partida para a obtenção da compreensão. Entretanto, diferente das projeções feitas por **P (01,02,03)**, afere-se que ele recorre sobretudo ao contexto, em especial às crenças e valores formados e fortalecidos, por meio dos contextos nos quais está inserido, a exemplo, veja-se a seguinte projeção: - *por mais que a pessoa que ele está cobrando seja a sua esposa, ele tem que cobrar por eles viverem do emprego dele e se ele perder o emprego, eles podem passar necessidade e precisar de dinheiro*. Constatase assim na fala de **P 04**, que ele lança mão de itens lexicais, apresentados no texto, como *input*, estabelece elos entre o dado e o novo, ao fazer referência ao fato de o cobrador e a devedora serem casados.

No entanto, divergente dos participantes anteriores, **P 04** constrói uma projeção inferencial/compreensão substancialmente fundada em avaliações, julgamentos pessoais ilustrados, por exemplo nesta inferência: - *ele tem que cobrar por eles viverem do emprego dele e se ele perder o emprego, eles podem passar necessidade* – nessa projeção inferencial é visível o teor avaliativo, em específico, quando ele diz que a devedora - *tem que pagar* - inferência fundada, em valores morais acerca de uma conduta ética, crença provavelmente construída ao longo de suas vivências.

Além do caráter avaliativo a que recorreu para produzir suas inferências, nota-se também uma forte carga emocional, especificamente, quando ele declara: - *se ele perder o emprego, eles podem passar necessidade e precisar de dinheiro*. Nesse trecho, observa-se a influência da dimensão emocional/afetiva na geração de inferência. Esse traço afetivo advém do sentimento de empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa característica ocorre, segundo Dell'Isola (2001), geralmente na produção inferencial fundada no julgamento do leitor, ou seja, quando ele emite uma avaliação sobre um determinado fato.

No que se refere às produções feitas por **P (05 e 06)**, vão ao encontro da projeção apresentada por **P 04**, pois é possível perceber, com base na análise, que todas nascem de uma base textual e contextual, ou seja, são formuladas, a partir de um conjunto de saliências lexicais, porém com uma contribuição maior dos fatores provenientes dos contextos, em virtude de os participantes/leitores recorrerem com mais frequência às suas vivências, sobremodo às opiniões pessoais, avaliações, emoções, a fim de externarem a sua compreensão.

Partindo para uma análise mais detalhada, veja-se o que diz **P 05**: - *pois se ele vendeu tem que receber (receive)* –. Nesse segmento verifica-se a emissão da

opinião tecida de forma categórica, provavelmente, oriunda de suas vivências, conhecimento de mundo, o qual o faz inferir que, se alguém vende, é direito receber o pagamento. Nota-se também que, apesar de **P 05** manifestar-se a princípio a favor do personagem (o cobrador), afirmando que ele merecia receber o valor da dívida, adiante, ele põe-se a favor da devedora (a esposa), avaliando negativamente o cobrador:

- *Mais pelo lado foi muito errado pra, ele pois ela disse que não tinha dinheiro por causa da crise e então tinha que acreditar.* Por consequência, constata-se uma expressiva carga avaliativa nas projeções analisadas, característica típica de inferências formadas principalmente por meio da influência contextual.

Similar à **P (04 e 05)**, verifica-se, nas projeções de **P 06** o uso expressivo de conteúdos que indicam o teor avaliativo dessas inferências, bem como a correlação entre o texto e os conhecimentos prévios do participante, a título de exemplificação, apresentam-se algumas projeções (para não cair em delongas). Ao ser indagado sobre a compreensão obtida do texto, **P 06** declara: - *Eu entendi que é uma grande realidade de hoje (...) e hoje em dia acontece muito das pessoas está dessa forma, e é um texto que também traz uma reflexão e o texto é bem verdadeiro* – **P 06** inicia a projeção associando os dados linguísticos aos dias atuais, isto é, comparando a situação na qual se encontra a devedora inadimplente à condição de muitas pessoas, hoje em dia. **P 06** demonstra, portanto, o que Dell 'Isola(2001) ressalta: a influência das vivências do leitor, no ato de ler.

Em decorrência, entende-se que **P 06** expressa em sua fala um forte caráter avaliativo, principalmente, no início: - (...) é *uma grande realidade* - E ao final: - é *um texto que traz uma reflexão e o texto é bem verdadeiro, emocionante*. Nas duas passagens, o participante utiliza expressões que denotam a avaliação que ele faz do enredo, quando declara: - é *bem verdadeiro, emocionante* - Diante disso, pressupõe-se que ele já havia experienciado algo semelhante, no dia a dia, dado que, segundo Marcusch (2008), a compreensão é resultado da integração entre o texto e o contexto. Assim, percebe-se que, ao externar à sua opinião acerca da **C1, P 06**, tal como **P (04 e 05)**, demonstra coerência com o que se diz na crônica.

Tendo em vista as evidentes retomadas à estrutura textual e sobretudo à contextual, em virtude do expressivo teor avaliativo exposto pelos participantes/leitores, verificou-se que as projeções coletadas junto ao **P (04, 05 e 06)** são concebidas a

partir da base textual e contextual propiciada pela **C1**. Portanto, são consideradas válidas, eficazes; consequentemente, amparado nos estudos de Marcuschi (2008), tais participantes obtiveram êxito na compreensão leitora, isto é, conseguiram compreender eficazmente o texto.

No que diz respeito à subcategoria à que pertence esse conjunto de oito projeções realizado por **P (04, 05, 06)**, de acordo com a tipologia de Marcuschi (2008), são classificadas como operações inferenciais do tipo *avaliativas*, definidas pelo autor como inferências construídas, por meio da avaliação (julgamento) do leitor/ouvinte sobre um determinado tema, favorável ou desfavoravelmente.

### **Explanação Oral da Compreensão Leitora**

- **Teste**
- **C2 (A última crônica)**

### **Projeções selecionadas:**

**P 01:** *Tia... eu entendi que é tipo...tão comemorando o aniversário da garota...e é tipo uma família humilde que comprou um pedaço de bolo pra comemorar o aniversário da filha.*

**P 02** *Nisso, eu achei que era uma pessoa muito simples que não tinha dinheiro pra comprar o bolo...aí compraram só um pedaço, coca cola pra fazer o aniversário da filha dele.*

**P 03** *Uma família simples... só que faz --de tudo pra ver a filha feliz e comemorar o aniversário.*

**P 04** *Eu achei que que eles celebravam com muitas coisas simples, mas com amor.*

**P 05** *Ah tia... eu achei que ...eles eram bem pobre e não tinha o dinheiro pra comprar o bolo pra fazer o aniversário da pobre criança lá (risos) ... mas, mesmo assim... eles ainda conseguiram comprar o bolo pra fazer o aniversário da meninazinha lá (rsrsrs).*

**P 06** *Olha... o que entendi mais ou menos é que tinha um narrador-personagem que queria realizar uma atividade de escrever isso na vida dele, nera?! ... e uma família muito simples que estava comemorando o aniversário da sua filhinha num restaurante, num botequim, quer dizer, e... muito simples, como eu já falei, né!? Que só teve uma*

*fatia de bolo que foi pra aniversariante e que... mesmo simples do jeito que ele era, os pais dela ficaram alegres e ela também e o mau jeito que o garçom tratou aquela família...porque eram pobres e negros... mais ou menos foi isso. Como a gente deve tratar alguma pessoa do jeito que ele é ou preto ou branco, do jeito que ele é, ou rico ou pobre, tanto faz ou bonito ou feio, todos nós somos iguais...isso é a lição, eu penso, que essa história dá pra nós é que não devemos tratar ninguém como uma pessoa qualquer ou como outra coisa feia, né! Nós somos todos iguais e temos direitos iguais do mesmo jeito que uma pessoa branca tem, nós também temos.*

Após a realização do **Pré -Teste (treinamento)**, aplicou-se o **Teste**, mediante os mesmos procedimentos utilizados, anteriormente: *Explanação Oral da Compreensão leitora, Registro Escrito da Compreensão*, salvo o tipo de texto, visto que no primeiro recorreu-se à **C1** ( a crônica a Cobrança) e no segundo, à **C2** ( A última Crônica). A seleção dessas projeções seguiu os mesmos critérios das anteriores, pertencimento às categorias e subcategorias propostas anteriormente.

Ao iniciar a análise propriamente dita, observa-se que a projeção colhida junto ao **P 01**: - (...) *Eu entendi que é ... tipo uma família que comprou um pedaço de bolo pra comemorar o aniversário da filha....e é tipo uma família humilde.* – assim como as demais inferências inscritas, até este ensejo, são geradas basicamente a partir de um suporte textual e contextual. Nesse processo, **P 01**, ao ser indagado acerca do que havia compreendido, retoma algumas das principais informações postas pelo autor de forma explícita, tais como: a comemoração do aniversário da garotinha e a situação socioeconômica da família. Nota-se também que, apesar de **P 01** não mencionar o ponto de partida do enredo – a busca pela inspiração à escrita e outros detalhes mais complexos propostos pelo enredo, tais como, a baixoestima daqueles pais que não se sentiam à vontade, nem mesmo para fazerem o pedido ao garçom (faze-o gestualmente) e a pureza que traziam no olhar – demonstra ter compreendido o cerne do enredo, ao declarar - (...) *tão comemorando o aniversário da garota...E é tipo uma família simples.*

Perante a perspectiva de Marcuschi (2008) no ato de ler, a inferência é produzida quando há efetivamente uma integração entre o texto e o contexto, ou seja, quando o leitor busca, por meio de associações entre o enunciado (o dito) e os conhecimentos prévios (o não dito), dar sentido às ideias propostas no texto. Desse

modo, verifica-se que **P 01** comprehende a essência do texto, pois ele consegue projetar uma imagem mental construída coerentemente, mesmo que de forma bastante breve. Quanto à subcategoria em que se enquadra esse tipo de inferência, de acordo com a tipologia inferencial proposta por Marcuschi (2008), intitula-se inferência por *sintetização*, operação que ocorre quando o leitor sintetiza o enredo proposto de modo a conservar o sentido do texto.

De forma análoga, **P 02** explana: - (...) *eu achei que era uma pessoa muito simples que não tinha dinheiro pra comprar o bolo...aí compraram só um pedaço, coca cola pra fazer o aniversário da filha dele.* De posse da palavra, **P 02** projeta uma compreensão curta, porém coerente com o texto, por meio do subsídio textual e contextual, visto expressar uma ideia que se coaduna com a proposta do autor. Ademais, verifica-se também que **P 02** infere algo que não é posto explicitamente sobre a superfície textual: o fato de os pais terem comprado uma fatia de bolo, porque não tinham condições de comprar um bolo inteiro. Todavia, em comparação à produção inferencial proposta por **P 01**, **P 02** apresenta uma explanação mais ampliada, ao descrever a simplicidade do aniversário, realizado apenas com uma fatia de bolo e uma coca-cola.

Partindo desse mesmo modelo de raciocínio, **P 03** declara: *Uma família simples... só que faz de tudo pra ver a filha feliz e comemorar o aniversário.* Observa-se assim que **P 03**, conforme **P (01 e 02)**, gera uma inferência apoiada em uma base textual e contextual, porém com uma predominância maior do caráter textual, isto é, constata-se uma maior evidência de dados textuais propostos pela **C2**. Além disso, mediante a fala de **P 03**, percebe-se também que ele infere algo que não está posto de forma explícita, no cotexto, quando afirma que a família *faz de tudo pra ver a filha feliz*. Por consequência, entende-se que **P 03** pressupõe tal ideia, após averiguar que se tratava de uma família bastante humilde não apenas em termos financeiros, mas principalmente comportamentais, por meio da postura cabisbaixa do pai, do olhar envergonhado, sempre direcionado ao chão, em uma demonstração nítida de inferioridade. Essa característica somada às condições financeiras reveladas mediante a perspectiva do narrador, deve ter contribuído para o participante inferir a “luta” interna travada pelo pai da garotinha, ao se inserir em um ambiente “estranho” ao que costuma viver e o sacrifício que deve ter feito para comprar a fatia de um bolo simples e a coca-cola, em comemoração ao aniversário da filha.

Nessa mesma linha, **P 04** afirma: - *Eu achei que que eles celebravam com muitas coisas simples, mas com amor* - ao declarar que a família comemorava com coisas simples - **P 04**, na verdade, remete ao fato de o aniversário da garotinha (filha) ter se resumido apenas ao consumo de uma fatia de bolo simples e uma coca-cola, evento que contrasta fortemente com as comemorações de hoje, regadas, geralmente, a uma vasta variedade de aperitivos. No entanto, mesmo com tamanha simplicidade, **P 04**, percebe a enorme satisfação daquela família principalmente do pai por ter conseguido oferecer uma fatia de bolo à filha e uma coca-cola. Tal conclusão deve ter sido inferida, quando o autor descreve o momento no qual todos, pai, mãe e filha cantam, a princípio timidamente, quase em um balbucio os parabéns, mas, ao final, o pai, ao deparar-se com o olhar curioso e admirado do cronista (narrador-personagem), entrega o mais puro e grande sorriso em uma demonstração clara da verdadeira e genuína felicidade.

Adiante, **P 05** enfatiza: - *Ah tia... eu achei que ...eles eram bem pobre e não tinha o dinheiro pra comprar o bolo pra fazer o aniversário da pobre criança lá... mas, mesmo assim... eles ainda conseguiram comprar o bolo pra fazer o aniversário da meninazinha*. Com vistas a compreender, **P 05** recorre à base textual e contextual, isto é, a partir de dados textuais, associa as ideias apresentadas pelo autor aos conhecimentos prévios e infere, tal qual assegura Marcuschi(2008). Em relação a essa produção inferencial, conclui-se que o participante busca apoio principalmente ao que propõe o autor, mediante a estrutura textual.

Todavia, afere-se que **P 05** não se prende somente à superfície textual, pois, infere que os pais não tinham condições financeiras de comprar um bolo - *mas, mesmo assim... eles ainda conseguiram comprar o bolo pra fazer o aniversário da meninazinha*. Informação posta indiretamente sobre a superfície textual, por conseguinte, entende-se que o participante inferiu que se tratava de uma família extremamente humilde, por esse motivo, **P 05** deduz que o pai deve ter feito grande esforço para comprar a fatia de bolo e a coca-cola, coisas tão simples, porém, para eles pareciam muito caras.

As subcategorias nas quais se podem enquadrar essas projeções elaboradas por **P (01, 02, 03, 04 e 05)**, pautadas em Marcuschi (2008), são classificadas como operações do tipo sintetização, uma vez que esse tipo inferencial ocorre sobretudo

quando o leitor sintetiza as principais ideias de um texto. Além disso, também é possível observar um sutil teor emocional nessas projeções.

Quanto ao registro escrito coletado junto ao **P 06**, percebe-se uma vultosa extensão, se for comparado aos anteriores e, quanto à base textual e contextual, nota-se que o participante se dirige ao cotexto, como premissa, mas se apoia mesmo sobre as percepções, valores e julgamentos construídos durante suas vivências. Neste enredo, afere-se que o mesmo inicia o relato com uma predominância de elementos provenientes da superfície textual proposta pela **C2**, nesse entretanto, ele reapresenta as principais informações do enredo: *Olha... o que entendi mais ou menos é que tinha um narrador-personagem que queria realizar uma atividade de escrever isso na vida dele, nera?! ... e uma família muito simples que estava comemorando o aniversário da sua filhinha num restaurante, num botequim, quer dizer, e... muito simples, como eu já falei, né!?* Que só teve uma fatia de bolo que foi pra aniversariante e que... mesmo simples do jeito que ele era, os pais dela ficaram alegres. Nesse registro, verifica-se que ele resume de forma clara e coerente a proposta da **C2**, embora, logo no início, tenha enfatizado ter entendido parcialmente a narração.

Após esse ínterim, verifica-se uma mudança, no teor da projeção, pois o participante continua a relatar a narrativa, porém, agora, dá ênfase a uma percepção apoiada sobretudo no julgamento, avaliação e valores pessoais, características típicas da base contextual, como assegura Marcuschi (2008), a partir da seguinte produção inferencial: - *e o mau jeito que o garçom tratou aquela família...porque eram pobres e negros... mais ou menos foi isso* – Observa-se, todavia que **P 06** insere uma informação não apontada direta ou indiretamente na **C2**, ou seja, *o mau jeito como o garçom teria tratado a menina*. Essa inferência deve ter sido gerada por uma associação que o participante faz entre as passagens do texto quando o autor se refere à menina pela expressão *negrinha* e ao fato de o pai da garotinha ter se dirigido ao garçom, apenas com um gesto, talvez o tenha levado a entender que o garçom o teria esnobado.

Ademais, **P 06** prossegue em uma clara demonstração de indignação à postura preconceituosa que ele infere ter tido o garçom para com a garotinha : - *Como a gente deve tratar alguma pessoa do jeito que ele é ou preto ou branco, do jeito que ele é, ou rico ou pobre, tanto faz ou bonito ou feio, todos nós somos iguais...isso é a lição, eu penso, que essa história dá pra nós é que não devemos tratar ninguém como uma*

*pessoa qualquer ou como outra coisa feia, né! Nós somos todos iguais e temos direitos iguais do mesmo jeito que uma pessoa branca tem, nós também temos-* Diante disso, infere-se que **P 06** tenha se sentido bastante incomodado com a forma como o narrador-personagem (o cronista) se dirige à garotinha – negrinha-. Isso talvez o faz pressupor, mesmo equivocadamente, que houve uma demonstração preconceituosa do garçom para com a garota.

Com efeito, a subcategoria a que se adequa essa produção inferencial, segundo a tipologia sugerida por Marcuschi (2008), é a do tipo acréscimo, uma vez que uma das informações projetadas não é apresentada pelo autor. Porém, levando-se em consideração o início da projeção de **P 06**, não se pode afirmar que ele não compreendeu totalmente o enredo, visto que, no começo de seu relato, verifica-se uma explanação congruente à **C2**. Por isso, entende-se que ele compreendeu parcialmente o texto. Além disso, nota-se também uma notável carga avaliativa no registro citado

Em relação a essas projeções, afere-se que **P (01, 02, 03, 04, 05)** constroem inferências, tomando como ponto de partida a base textual e contextual, todavia, **P 06**, em específico, faz uso com mais intensidade dos conhecimentos prévios, crenças, costumes, sobremodo dos julgamentos pessoais. É provável que essa correlação entre texto e contexto tenha sido realizada, principalmente, pelo fato de os temas em foco tratados na **C1** e **C2** versarem sobre fatos universais que podem perpassar por todas as classes. Além disso, verificou-se também no Registro Escrito desses participantes um forte cunho avaliativo e igualmente carregado de uma expressiva carga emocional/afetiva.

Por consequência, por meio desta análise, pôde verificar-se o caráter textual e contextual das inferências selecionadas – apenas uma não possuía totalmente uma base textual - bem como a ciência de que para o leitor obter êxito, em atividades de compreensão leitora, é primordial que ele produza inferências, a partir de uma base textual e contextual, condição esta que implica a retomada do texto, não como uma atividade de simples extração do sentido, ou seja, de decodificação, mas sobretudo como um ponto de partida, uma espécie de caminho, o qual somente o leitor, com a sua bagagem cognitiva, social e emocional pode percorrer. Pois nessa correlação entre o que está posto e o que o leitor traz, nasce a mágica da compreensão, conforme demonstra Dell'Isola (2001) e Marcuschi (1999, 2008).

No decurso da análise, verifica-se também que os leitores produziram tipos inferenciais divergentes, a depender de onde surgem as inferências, do conteúdo e da bagagem sociocognitiva que carrega. Por consequência, pautados em Marcuschi (2008, p. 237), acredita-se que não é possível haver compreensão sem a geração de inferência válidas, eficazes, pois, o texto como foi visto, traz lacunas que só poderão ser preenchidas pelo leitor. E tal como defende Marcuschi (2008), o ato de inferir corresponde à própria compreensão, isto é, “compreender é inferir.”

### **Registo Escrito da Compreensão Leitora**

- **Teste**
- **C1**

### **Projeções selecionadas:**

**P 01:** Que uma família simples, humilde, não podia fazer o aniversário de sua filha, mas mesmo assim para não passar em branco compraram uma fatia de bolo e uma coca-cola acederam uma velinha e cantaram os parabéns muitos satisfeitos.

**P 02:** uma história muito emocionante, pois eles celebrava com coisas simples mais com amor.

**P 03:** A última crônica falava de uma negra de 3 anos com uma fitinha no cabelo ir era o aniversário dela ir eles eram muito pobres ir não tinha condição de fazer o anivero mais mesmo assim eles sisfossam ir compraram um bolinho pra menina ir ela ficou muito feliz.

**P 04:** Fala de uma família simples que foi celebrar o aniversário da menina com um pedaço de bolo, com uma velhinha, também ele traz uma história muito impactante para cada um de nós e que aquela família era bastante humilde mas fez de tudo pra vê a sua filha alegre mesmo sendo só aquele pedaço eu acho que os pais ficaram muito grato por ter comprado pelo menos pra ela já foi o bastante pra eles se sentirem honrados.

**P 05:** entendi que eles estavam em um botequim, quando uma família de negros havia chegado, ele discretamente ficou observando como eles se comportavam, o homem

*negro sem falar fez um sinal para o garçom para ele trazer um pedaço de bolo que estava ali no balcão (...) a mãe tirou velas pequenas de dentro de sua bolsa de plástico(...) ele mesmo falou que era daquilo que estava precisando de uma verdadeira crônica.*

**P 06:** *Eu achei muito lindo o jeito que os pais da menina chegara no botequim, pois eles compraram uma fatia de bolo para realizam mais um ano de vida da sua filha. Que mesmo simples queria deixar ela feliz, umas pessoas muito honesta Que não precisa ser nada chique, com amor já basta. Nada melhor tem uma simplicidade, honestidade, com muito amor e carinho.*

O conjunto dessas projeções, transcritas fidedignamente como foram registradas por escrito, possibilitou constatar-se uma expressiva semelhança entre estas e as construções anteriores, coletadas, por meio do instrumental *Explanação Oral da Compreensão Leitora*, uma vez que ambas apresentam em suas estruturas uma série de dados que denotam a base textual e contextual de tais produções. Dito de outra forma, há nesse agrupamento de produções inferenciais uma considerável gama de elementos que evidenciam uma correlação entre essas inferências e a base textual e contextual; corroborando assim o que Marcuschi (2008, p. 249) propõe, ao afirmar que “ (...) as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.”

Verificando as projeções, a iniciar por **P 01**, é possível observar que essa inferência foi formulada, com base na correlação entre as informações (pistas) apontadas no cotexto, tais como, o fato de se tratar de uma família humilde e as percepções de mundo do participante, a exemplo: - *Que uma família simples, humilde, não podia fazer o aniversário de sua filha* – **P 01**, no ato de ler e a fim de compreender, aciona o modelo sociocognitivo de família *humilde* que formulou, a partir de suas vivências, associa-o aos dados textuais e *infere*. Por consequência, verifica-se que a referida projeção possui uma estrutura fundada na base textual e contextual, característica essencial, para uma operação inferencial ser considerada válida e a compreensão adequada. Quanto à subcategoria, esta pode ser caracterizada como uma operação inferencial do tipo *sintetização*, visto que, conforme postula Marcuschi (2008), são

construções elaboradas, a partir dos dados textuais e contextuais, de forma sintética, mas com a preservação da ideia principal do texto dado como premissa.

Por outro lado, **P 02** direciona-se ao cotexto, como *input* visual, mas ele respalda-se nos elementos extratextuais, em específico nos sentimentos e emoções, pois, ao afirmar que se tratava de - *uma história muito emocionante, pois eles celebrava com coisas simples mais com amor* – demonstra que recorre a uma avaliação movida pelas emoções experienciadas, em suas vivências. Esses tipos de construções, nas quais o leitor recorre aos sentimentos para avaliar, julgar ou opinar, Marcuschi (2008) classifica como inferência do tipo *avaliativa*, operação sociocognitiva formulada com base na avaliação ou julgamento do leitor.

Com relação à projeção feita por **P 03** – apesar dos vários desvios gramaticais – observa-se que ele também constrói inferências pautadas, a partir de uma base textual e contextual; todavia, diferente de **P 02**, **P 03** recorre com mais frequência à base textual, ou seja, ao cotexto, para expressar a compreensão em torno da crônica, pois há em sua projeção uma condensação das saliências lexicais presentes, na estrutura textual, exemplo: - *A última crônica falava de uma negra de 3 anos com uma fitinha no cabelo ir era o aniversário dela ir eles eram muito pobres ir não tinha condição de fazer o anivero ( aniversário)mais mesmo assim eles sisfossam ( se esforçam) ir compraram um bolinho pra menina ir ela ficou muito feliz* -

Nessa passagem, apesar da acentuada dificuldade ortográfica do participante, julga-se que o mesmo compreendeu o texto, uma vez que ele consegue expressar, com as próprias palavras as principais ideias expostas pelo autor: - o aniversário da garotinha, a idade, o laço no cabelo, entre outros. Por intermédio dos dados apresentados, acerca da forte influência dos elementos textuais à projeção do participante, conclui-se que a subcategoria seja uma operação do tipo sintetização, principalmente por conta do agrupamento dos elementos lexicais apontados pelo autor, conforme propõe Marcuschi (2008).

Na produção de **P 04**, de forma semelhante à **P 02**, ele recorre à base textual e contextual, contudo, busca um maior apoio na bagagem experiencial, especialmente, no âmbito emocional. A título de ilustração, observe-se o seguinte pensamento: - *ele traz uma história muito impactante para cada um de nós e que aquela família era bastante humilde mas fez de tudo pra vê a sua filha alegre mesmo sendo*

só aquele pedaço eu acho que os pais ficaram muito grato (...) eles se sentirem honrados. Por meio das expressões: *muito impactante* – denotando impacto, comoção – *eu acho* – revelando um teor avaliativo, pessoal, o participante busca apoio nas emoções. Tal projeção, à luz de Marcuschi(2008), classifica-se como uma subcategoria do tipo avaliativa, haja vista essa operação ser elaborada, fundamentalmente, por meio de um forte teor avaliativo e emocional.

Entretanto, diferente de **P 04**, verifica-se que **P 05** direciona-se com mais recorrência à base do texto : - *entendi que eles estavam em um botequim, quando uma família de negros havia chegado, ele discretamente ficou observando como eles se comportavam, o homem negro sem falar fez um sinal para o garçom para ele trazer um pedaço de bolo que estava ali no balcão (...).* Aqui o participante busca apoio nas pistas textuais, na linearidade: o cronista, local, o cenário do enredo, a família. **P 05** relata os acontecimentos na ordem como foram narrados pelo autor. Com efeito, entende-se que **P 05** tenha compreendido a leitura da **C2**, visto que reproduzir o texto exige uma compreensão, acerca do enredo. No que diz respeito à subcategoria desse tipo inferencial, com base em Marcuschi(2008), consiste na operação intitulada parafraseamento, grosso modo, ocorre quando o leitor reproduz com suas próprias palavras o que relata o autor.

Por outro lado, **P 06**, ao iniciar o processo inferencial, já revela um forte caráter avaliativo: - *Eu achei muito lindo o jeito que os pais da menina chegara no botequim (...)* *Que mesmo simples queria deixar ela feliz* – e projeta uma inferência carregada de emoção, por causa da atitude dos pais em celebrar o aniversário da garotinha, com apenas uma fatia de bolo, em virtude das péssimas condições financeiras da família. Desse modo, **P 06** expõe o que havia sentido, ao ler aquela história, uma admiração, encanto ao perceber a felicidade genuína daquela família ao comemorar o aniversário da filha com coisas tão simples: - *Que mesmo simples queria deixar ela feliz* – Outra passagem a revelar a base contextual dessa projeção é : - *umas pessoas muito honesta Que não precisa ser nada chique, com amor já basta* – *Ao inferir* se tratar de pessoas honestas - embora o autor não tenha feito menção a essa qualidade - **P 06** associa o fato de a família ser humilde à honestidade, correlação feita principalmente, por meio da crença de que pobre é honesto. Em decorrência disso, julga-se que **P 06** tenha recorrido ao tipo inferencial denominado avaliação, para registrar a compreensão obtida em torno da crônica, uma vez que tal operação, referenciada em

Marcuschi (2008) é produzida, quando o leitor expõe um conteúdo formado principalmente pelo julgamento pessoal.

Em suma, pôde perceber-se, ao longo deste percurso, que os leitores/participantes produziram inferências fundamentadas em uma base textual e contextual, isto é, vinculadas semanticamente aos aspectos textuais e contextuais, condição para Marcuschi (2008) que determina o caráter legível de tais inferências e, por consequência, da compreensão leitora, visto que, à luz do autor, um fenômeno está estreitamente vinculado ao outro. Além disso, raras vezes os leitores acrescentaram dados incongruentes ao cotexto das crônicas.

## 5.2 Produção Inferencial Sem Base Textual e Contextual

### Explanação Oral da Compreensão Leitora

- Pré-Teste
- C1 (Cobrança)

### Projeção selecionada:

**P 07 :** - *se trata de uma cobrança que a mulher tinha com a própria empresa do marido depois da separação.*

As produções inferenciais geradas sem o auxílio da base textual e contextual, ou seja, sem o suporte de aspectos advindos do cotexto, de acordo com Marcuschi (2008), são operações consideradas inválidas, incorretas, uma vez que tais construções são formuladas a partir da inserção de elementos (expressões) que não podem ser confirmados, autorizados pelo texto. Consequentemente, são construídos, consonante com autor, sobretudo por meio da influência de elementos contextuais e cognitivos.

De posse dessas informações, foi possível verificar, na fala de **P 10**, a inserção de elementos incongruentes aos dados propostos, na superfície textual, ao afirmar que: - *Se trata de uma cobrança que a mulher tinha com a própria empresa do marido depois da separação* – as informações de que a empresa pertence ao marido

da devedora em questão e que a cobrança foi realizada depois da separação, não condizem com as ideias apresentadas, na **C2**, ou seja, o autor em nenhum momento menciona direta ou indiretamente essas informações. São, destarte, conforme Marcuschi (2008), elementos que falseiam a inferência, invalidam o caráter legível de tais produções.

Esse tipo de construção em que o leitor introduz elementos incongruentes ao texto, que não podem ser constatados de forma explícita ou implícita, sob a visão marcuschiana, são considerados os causadores da incompreensão leitora. Com efeito, entende-se que tal produção inferencial, enquadra-se, plenamente, na segunda categoria proposta, intitulada **Sem Base Textual e Contextual**, a qual ocorre quando o leitor/ouvinte gera uma inferência que não é possível constatar, no texto proposto, a informação projetada pelo leitor.

Quanto à subcategoria a que pertence essa produção inferencial, mediante o Quadro de Operações sugerido por Marcuschi (2008, p. 255), trata-se de uma inferência do tipo *falseamento*, a qual consiste “na atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não podem dali ser inferidas”. Em outras palavras, esse tipo de operação inferencial ocorre quando o leitor afirma algo que não pode ser comprovado, no texto, nem de forma explícita, nem implícita; resultando em uma construção sem base textual e contextual, condição que, segundo Marcuschi (2008), invalida a inferência e causa a incompreensão. Portanto, diante desses argumentos, considera-se tal projeção equivocada, falsa e, por consequência, infere-se que **P 07** não compreendeu o texto.

Nesse sentido, é mister relembrar o que postula Marcuschi (2008) quando ele afirma que, embora o texto seja uma proposta aberta, pronta a ser preenchida por cada leitor, de acordo com as habilidades cognitivas e conhecimentos prévios do leitor, nem todos os sentidos são válidos, uma vez que o texto não é uma espécie de “vale-tudo, onde tudo é ‘permitido’”. Pois, se fosse dessa forma, esse processo de construção, se tornaria uma desordem, porque não se chegaria a um consenso, visto que tudo poderia ser considerado válido, independente de pistas, das intenções do autor, entre outros fatores.

Ao findar a presente análise, julga-se ter sido possível responder às perguntas que nortearam esta pesquisa, uma vez que, mediante o presente estudo, verificaram-se os seguintes dados:

1. No ato de ler, em específico, em atividades de compreensão leitora, os leitores produzem diferentes tipos inferenciais, os quais se classificam, a depender do conteúdo, da natureza e da origem (nascedouro) de tais projeções, bem como do objetivo do leitor;
2. Os leitores que logram êxito, na compreensão leitora, produzem tipos inferenciais diferentes, daqueles que não conseguem êxito nessa atividade, sobretudo, pelo fato de projetarem inferências fundamentadas, por meio de uma base textual e contextual. Em outras palavras, no ato de ler, o leitor experiente recorre ao texto não como o local que contém o sentido, o continente, onde tudo está dito, pronto e acabado; mas sim, como um ponto de partida, um caminho a possibilitar uma interação, um diálogo entre o leitor e o autor, pois, nesse diálogo entre o leitor e o autor, nasce a compreensão, conforme assegura Marcuschi (2008).
3. O presente estudo possibilitou também verificar a estreita relação entre a compreensão leitora e a produção inferencial, pois, segundo Marcuschi (2008), o caráter da inferência determina o resultado da compreensão, isto é, se a inferência gerada for considerada inválida, incorreta, a compreensão configurar-se-á igualmente inválida. Por outro lado, se for constatada a validade da operação inferencial, consequentemente, a compreensão leitora será vista como eficaz. Portanto, vista por esse ângulo, compreensão e inferência são duas construções interligadas, de tal modo que o resultado de uma determina o resultado da outra.

À vista disso, concorda-se com Marcuschi (2008, p. 248), quando argumenta que “compreender é inferir”, é construir sentidos, ou seja, o autor utiliza os dois termos como sinônimos. Tal constatação pode ser evidenciada, por exemplo, nas projeções inferenciais selecionadas, no decurso deste capítulo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho exigiu um árduo e extenso estudo, o qual foi realizado, durante dias e noites, a fio, a fim de melhor compreender o fenômeno analisado, os tipos de inferências na compreensão leitora, oportunidade que também possibilitou perceber uma ampla gama de relevantes estudos que possibilitam a compreensão do processo inferencial. No entanto, verificou-se que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, pois, ao investigarem-se as categorias e subcategorias utilizadas, neste trabalho, deparou-se com a escassez de pesquisas que contemplem esses tipos inferenciais.

Neste ínterim, dentre as inúmeras leituras feitas, esta pesquisadora encontrou apenas dois ou três trabalhos que contemplam exemplos das referidas operações. Nesse conjunto, merece destaque, em virtude de terem contribuído, para este estudo, além dos trabalhos desenvolvidos por Marcuschi (1999, 2008), Dell'Isola (2001), Flores (2017), entre outros citados, ao longo da revisão de literatura, o trabalho desenvolvido por Santos (2015), aluna egressa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em razão de a autora trazer ricas exemplificações dos tipos: sintetização e parafraseamento, tipos utilizados, nesta pesquisa.

Todavia, enfatiza-se que ainda há a necessidade de mais pesquisas, em torno do tema em foco, sobretudo no que se refere a exemplos da tipologia apresentada por Marcuschi (2008), no Quadro de Operações. Por outro lado, em relação à análise propriamente dita, das 26 projeções que compuseram o *corpus* - um número razoavelmente extenso – se for levado em consideração o curto tempo da pesquisa - foi possível verificar, mediante o uso das categorias e subcategorias propostas por Marcuschi (2008), que a maioria dos participantes conseguiu realizar uma compreensão leitora eficaz, em virtude de terem gerado produções inferenciais, fundamentadas, a partir de uma base textual e contextual. Pois, à luz do autor, essa é a característica que determina o caráter legível ou ilegível de uma inferência e, por consequência, indica se houve ou não uma compreensão leitora eficaz; posto que, para Marcuchi (2008, p. 248), “compreender é inferir”, é construir sentidos, por meio da interação, entre o leitor e o autor, via texto.

Com relação ao processo de análise, dentre o conjunto de 25 projeções selecionadas e analisadas, apenas uma produção inferencial foi considerada inválida, equivocada, em razão de a referida operação ter sido gerada sem uma fundamentação congruente ao texto proposto, ou seja, o participante inferiu dados que não podiam ser ratificados pelo texto em questão. Por conseguinte, entendeu-se que não houve uma interação harmoniosa entre o que propunha o autor e a bagagem sociocognitiva do leitor, fator que, de acordo com Marcuschi (2008), determina a incompreensão leitora.

Exceto esse caso e outro, cujo leitor demonstrou ter compreendido parcialmente o texto, as demais operações inferenciais são entendidas como produções válidas, legíveis, porque contêm indícios (pistas) considerados fatores que determinam a validade, isto é, a legibilidade da inferência, por consequência, da eficácia da compreensão leitora.

Outro aspecto merecedor de destaque, refere-se ao fato de os participantes, mesmo demonstrando ter acentuadas dificuldades gramaticais, terem conseguido compreender adequadamente os textos, **C1** e **C2**, isto é, terem construído um sentido congruente à proposta textual, uma vez que, nas projeções analisadas, há dados compatíveis com a proposta de sentido lançada pelo autor das referidas crônicas.

Desse modo, acredita-se que um dos principais fatores a facilitar esse processo de compreensão tenha sido a linguagem consideravelmente acessível adotada pelos autores das referidas crônicas, bem como o tema em foco abordar atividades triviais: a *Cobrança*, que discorre sobre uma prática considerada rotineira e a *Última crônica*, texto reflexivo, que inicia o enredo, com uma linguagem mais literária, mas, à medida que a narrativa avança, vai tornando-se mais acessível a todos os tipos de leitores.

Entretanto, embora a maioria das projeções inferenciais tenham sido consideradas eficazes, sobretudo, sob a visão de Marcuschi (2008), a análise possibilitou verificar uma outra questão um tanto preocupante, a expressiva dificuldade, principalmente no uso das regras gramaticais: ortografia, acentuação, concordância verbal, pontuação, pois o nível de desvio observado é visto como incompatível às habilidades referentes aos alunos do 9º ano.

Por conseguinte, com base em Van Bergen *et al.* (2020), presume-se que as principais causas desse problema estejam correlacionadas a esses fatores: práticas

inadequadas da leitura, pouca convivência com material impresso (livros, textos) e pouca ou nenhuma escolarização dos pais.

No que tange especificamente aos tipos de projeções inferenciais, observou-se que a maioria dos participantes produziram operações diversas, no entanto, verificou-se a predominância de dois tipos: a sintetização e a avaliação. Em consonância com Marcuschi (2008), a primeira, em linhas gerais, consiste em uma operação que implica a condensação dos principais elementos do texto dado como premissa, mas de forma a preservar o sentido proposto. O segundo corresponde à manifestação da avaliação (julgamento) do leitor, acerca do texto em foco.

Na inferência por avaliação, verificou-se um forte teor de cunho emocional, nesse sentido, é válido frisar que há na literatura o surgimento de uma “nova” subcategoria inferencial denominada inferência emocional (emotiva), fruto de pensamentos arraigados à emoção do leitor sobre o enunciado/texto apresentado como premissa, assim como advogam Dávalos e Léon (2017). Sobre essa discussão nota-se uma grande lacuna de informações que serão preenchidas com futuros trabalhos na área.

Não obstante, os instrumentais de coleta utilizados – *Explanação Oral da Compreensão e Registro Escrito*- demonstraram ser relevantes ferramentas de pesquisa, principalmente, no que tange ao trabalho com a leitura, principalmente em contexto escolar, a princípio por serem instrumentos primários e um dos mais utilizados, no dia a dia. Ademais, esses instrumentos revelaram-se também um poderoso indicador da qualidade do ensino e aprendizagem, principalmente, no eixo leitura, uma vez que pode indicar se o aluno está realmente conseguindo compreender/inferir o que lê ou ouve, o nível de evolução do leitor, se realmente está desenvolvendo as habilidades referentes ao que é previsto para o aluno daquele ano específico.

Por outro lado, ao mesmo tempo que se reconhece a utilidade de tais instrumentos, também se admite a necessidade de futuros pesquisadores expandirem o uso dessas ferramentas de coleta, bem como de utilizarem outros tipos, a exemplo, uma avaliação objetiva com questões complexas, pois, a depender dos instrumentos de coleta, o resultado pode mudar.

No geral, este estudo possibilitou perceber a leitura como um processo socio-cognitivo, por implicar o uso de processos cognitivos e sociais, que é construído e aperfeiçoado, durante toda a vida, isto é, a leitura é um processo contínuo, porque se

inicia, quando o leitor aprende a decodificar e se estende até o fim da vida do leitor, visto que sempre é possível aprender algo novo, um significado, uma expressão, etc.

Por último, recorre-se às palavras de Francis Bacon, quando o filósofo declara (2007, p.183) que “a leitura traz ao homem plenitude, o discurso, segurança e a escrita, precisão”, pois tal qual Bacon (2007), acredita-se que os efeitos do ato de ler reverberam positivamente, em todas áreas da vida do ser humano; pois ampliam os conhecimentos, estimulam a capacidade de reflexão, desenvolvem o senso crítico, a percepção, trazem clareza à vida. Libertam os indivíduos dos grilhões da ignorância, tornando-os conscientes da realidade ao seu redor, despindo as máscaras vestidas pela hipocrisia.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES , I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACON, F. **Ensaios de Francis Bacon**. Petrópolis: Vozes, 2007, 183 p. (Coleção Textos Filosóficos).
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, **Curriculum do Piauí**: Um marco para a educação do nosso estado, Teresina: SEDUC, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE/ 1998.
- BRASIL. **Lei, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.934/1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_F\\_110518\\_versaofinal-site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_F_110518_versaofinal-site.pdf)> Acesso em 18 de junho de 2020.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ce-ale/ FaE/, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o babebibobu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COSCARELLI, C. V. **Em busca de um modelo de leitura**. Belo Horizonte: FALE/ UFMG. 25 p., 2003. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/modelonovo.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

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

DEHAENE, S. **Os Neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DÁVALOS, M. T.; LÉON, J. A. Inferencias emocionales en los procesos de comprensión del discurso. IN: MIRAMONTES, Z.; GARCÍA, R. **Compresión y aprendizaje a través del discurso**. Madri: LEED, 2017.

FERREIRA, S. P. A. & DIAS, M. G. B. B. (2002). **Compreensão de leitura**: Estratégias de Tomar Notas e da Imagem Mental. Psicologia, teoria e pesquisa, p. 51-62.

FLORES, J. P. **Arqueologia da inferência**. 2017. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Cascavel, 2017.

GERHARDT, T.E..; SILVEIRA ,D.(ORG..). **Métodos de pesquisa** - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD./UFRG. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora: Alínea, 2001.

GOODMAN, K. The readingn process. In: CARREL, P.L; DEVINE, J; ESKEY, D. E (Eds). **Interactive, approaches to second, language Reading**. Cambridge: CUP. 1998, p 11-21.

GOODMAN K. Unidade na leitura: Um modelo transacional. In: **Letras de hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS. N.8, p. 43,1991.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JURADO, S; ROJO, R. A Leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, C, M ; KLEIMAN, A, B. et al.(Orgs.). **Português no ensino e formação de professores**. São PAULO: Parábola Editorial, 2006 p. 37-55.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KENDEOU *et al.* A cognitive Vieu of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficultties. **Learning Desabilites Rsearcha and Practice**, v.29, n.1, p. 10-16, fev. 2014. Disponível em <<https://psycnet.apa.org/fulltext/1998-28529-001.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

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

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas- São Paulo: Editores, 2016.

KLIEGL, R., & LAUBROCK, J. (2018). Eye-movement tracking during reading. In A. M. B. de Groot & P. Hagoort (Eds.), **Guides to research methods in language and linguistics**: Research methods in psycholinguistics and the neurobiology of language: A practical guide (p. 68–88). Wiley Blackwell.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **Desvendando os Segredos do texto**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os segredos do texto**. 3. ed. São PAULO: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. 3 ed. **Ler e compreender os segredos do texto**. São PAULO: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I .V. ; CUNHA-LIMA,M.L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo.IN: MUSSA-LIN, F. B. A .C. (Org.) **Introdução à linguística 3**: fundamentos epistemológicos.- São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto; 2018.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 20 dez. 2020.

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: Neuroplasticidade e Educação. São Paulo, Atheneu, 2018.

LÉON, J. A. et.al. Efctos de la valencia y la dirección causal em el procesamiento de inferênciia emocionales durante la lectura: evidencia mediante uma ana tarea de decisión léxic. **Analyses de Psicologí**, Murcia, v.31, n. 2,p. 677- 686, maio de 2015.

Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/167/16738685032.pdf>. Acesso em 21 dez. 2020.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectiva no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In. LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual** ; alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA , M. E. ; PALOMANES,R. Linguística cognitiva .In: MARTELOTTA, M. E.( Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: contexto, 2011.178-191.

MATENCIO, M D. L. M. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1994.

MOL, S.; BUS, A. To read or not to read: A meta-analyis of print exposure from infancy to early adulthood. **Psychological Bulletin**, v. 137, n. 2, p. 267-296, 2011.

OAKHILL, J; YUILL, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In: CORNOLDI, C; OAKHILL, J. (Orgs.), **Reading comprehension difficulties**: processes and intervention. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 69-92.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez. 2002.

PERINI, M. A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, H; WALTY, I; VERSIANI, Z. (orgs.). **Ensaios sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC: Minas, p. 33-46. 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência.In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21538837-Letramento-e-capacidades-de-leitura-para-a-cidadania.html>. Acesso em 17 dez. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, A. C.D; RODRIGUES , C. Protocolos Verbais : uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMICHT, L. M. B (Org.). **Aspectos Cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru-SP: EDUSC, 2008.p 19-33.

SILVA, E. T. D. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, V. O. C. **A leitura nas aulas de língua portuguesa: uma abordagem sociocognitiva.** Dissertação Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, 2015.

TOMICH, L. M. B (org). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, São Paulo.: EDUSC, 2008.

VAN BERGEN *et al.* **How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15.** 2020. Reading Research Quarterly, <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.309>. Acesso em julho de 2020.

VAN DIJK, T. A. W. KINTSCH. **Strategies of discourse comprehension.** New York: Academic Press.1983.

**ANEXOS**



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROCESSO INFERENCIAL NA LEITURA

**Pesquisador:** FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 33837620.0.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.311.971

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa cujo título " Processo inferencial na leitura" versa acerca da leitura sobretudo sobre as inferências produzidas pelos leitores. E iniciou por meio de indagações acerca de indagações como: por que alguns leitores conseguem ser bem sucedidos na compreensão textual e outros não? essa questão estaria estreitamente relacionada aos tipos de inferências que produzem? a partir dessas indagações, levantamos um estudo bibliográfico da literatura especializada. No que diz respeito à natureza da pesquisa, ela terá sobremaneira um cunho qualitativo, com abordagem explicativa, além disso, caracteriza-se também como um estudo de caso. E será realizada, por meio de uma pesquisa de campo ,em uma escola Municipal da Rede Pública de São João da Serra-PI,denominada " UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO" com alunos do 9º. Para a realização da coleta de dados,serão convidados 10 alunos do referido ano escolar, aplicaremos o método dos Protocolos Verbais, bem como um questionário relacionado ao texto entregue aos alunos(participantes da pesquisa)para a extração das informações, o método dos Protocolos Verbais, para o processo de coleta. Este tem como objetivo obter o um maior número de informações, por meio do registro escrito ou/e oral das conclusões a que chegaram os leitores acerca texto, uma crônica intitulada " A última crônica", pertencente à coleção de crônicas da Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro, o motivo por essa escolha se deve ao fato de já pertencer à rotina de atividades dos alunos. Faremos uso também, como complemento para a coleta de dados,de uma atividade, com questões subjetivas

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 4.311.971

relacionadas ao referido texto. Com a finalidade de obtermos um significativo número de informações, para a realização da análise do processo inferencial na leitura: os tipos de inferências, a validade destas e as estratégias utilizadas pelo leitor, para atingir esse objetivo. O material que utilizaremos, para possibilitar essa coleta, será a crônica de autoria de Fernando Sabino. Os participantes irão verbalizar por escrito e/ou oralmente as conclusões( a compreensão) a que chegaram sobre o texto. Em seguida, entregaremos um atividade que contém perguntas subjetivas, em torno do texto . A análise será feita, a partir desse material a ser coletado, em uma pesquisa de campo. No entanto, é importante salientar que anterior a essa etapa, faremos uma visita à escola: Unidade Escolar Municipal Nossa Senhora da Conceição, situada, na cidade de São João da Serra-PI. Quanto aos participantes da investigação, após ser oficialmente feito o convite e esclarecido todos os detalhes envolvidos, nesta pesquisa, escolheremos 10 alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental. Estes serão escolhidos, em comum acordo, levando em consideração a frequência às aulas de língua portuguesa, bem como a demonstração do interesse em participar desta pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Investigar o processo inferencial na leitura.

Objetivo Secundário:

Identificar os tipos de inferências produzidas, no ato da leitura; Classificar e caracterizar os tipos de inferências realizadas pelo leitor; analisar a relevância do processo inferencial, para a compreensão leitora.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

No que diz respeito aos riscos de participar desta pesquisa, esclareceremos aos participes, os possíveis desconfortos, que porventura, venham a ocorrer, como por exemplo, o incômodo, por não se sentirem confortável, durante a coleta dos dados, que se dará por meio da aplicação dos protocolos verbais. Com a finalidade, de analisar o processo inferencial na leitura. Neste sentido, buscaremos esclarecer a natureza ética do trabalho, bem como dos direitos dos participantes relacionados a essa pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa são: contribuir para a reflexão e a ampliação dos conhecimentos

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 4.311.971

acerca da leitura, especialmente, do processo inferencial que ocorre, em atividades de compreensão textual. Assim como também, conhecer de forma mais profunda as estratégias que possibilitam, ao leitor realizar, com eficiência e segurança a atividade de compreensão, possibilitando, assim, a efetiva inserção de um sujeito autônomo, em uma sociedade consideravelmente letrada, como a nossa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável e de grande alcance social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

**Recomendações:**

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS 466/12 (que revogou a Res. 196/96), nº510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de éticidade vigentes. Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço:	Rua Olavo Bilac, 2335	CEP:	64.001-280
Bairro:	Centro/Sul		
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3221-6658	Fax:	(86)3221-4749
		E-mail:	comitedeeticauesp@uespi.br

Página 03 de 05



Continuação do Parecer: 4.311.971

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1550257.pdf	20/06/2020 12:20:27		Aceito
Outros	instrumentodecoletadedados.docx	20/06/2020 12:19:00	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	20/06/2020 12:09:46	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOPESQUISADOR.docx	19/06/2020 18:21:50	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	03/06/2020 18:30:45	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	12/05/2020 21:14:21	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	12/05/2020 20:55:58	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/05/2020 21:45:38	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tame.docx	08/05/2020 21:40:37	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	08/05/2020 21:32:33	FRANCINEIDE FERNANDES DE ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 01 de Outubro de 2020

Assinado por:  
**LUCIANA SARAIVA E SILVA**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauesp@uespi.br



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS-PIAUÍ**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhor pai, mãe ou responsável,

O menor----- está sendo convidado (a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Processo inferencial em atividades de compreensão leitora**: um estudo de caso com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da aluna/pesquisadora do Mestrado Acadêmico em Letras - Francineide Fernandes de Araújo - da Universidade Estadual do Piauí-PI; sob a orientação da professora Dra. Ailma do Nascimento Silva.

O principal objetivo deste estudo é investigar o processo inferencial em atividades de compreensão leitora, mediante dois instrumentos: a explanação oral referente a duas crônicas e um registro escrito, uma espécie de resumo. O seu filho(a) foi selecionado(a) por fazer parte da turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Caso concorde coma a participação do (a) seu filho(a), marcaremos em um comum acordo, a data mais adequada de realizar a coleta, pois sabemos da importância do cumprimento da programação curricular. Em relação à dinâmica dos procedimentos de coleta, primeiro será realizado um treinamento denominado Pré-Teste, nele esclareceremos todas as informações necessárias e dúvidas que porventura venham a surgir. A segunda etapa, denominada de Teste ocorrerá da mesma forma que a primeira - o Pré- Teste -, a diferença consiste apenas, no texto utilizado, pois será outro, mas pertencente ao mesmo gênero: uma crônica.

Com relação aos possíveis riscos, em participar deste estudo, frisamos a possibilidade de o participante sentir-se constrangido, desconfortável por estar sendo ob-

servado e analisado. Mas, com o objetivo de amenizar esse possível problema, esclareceremos que este trabalho obedece plenamente a todos os princípios éticos envolvidos, em trabalhos dessa natureza.

Além disso, se porventura, durante o desenvolvimento da coleta de dados, o participante demonstrar algum incômodo ou qualquer outro problema, será garantido a assistência integral sob a responsabilidade desta pesquisadora, sempre de forma ética e acolhedora. Ademais, se o participante desejar desistir de participar, terá total direito e livre arbítrio, para deixar o processo em qualquer momento.

Quanto aos benefícios da participação de seu filho(a), nesta pesquisa, serão sobretudo, propiciar o desenvolvimento de um estudo acerca do tema leitura, em específico, do processo inferencial em atividades de compreensão leitora. Trabalho que nos permitirá o alargamento dos nossos conhecimentos sobre as inferências produzidas, no ato da leitura. Assim, ampliaremos o leque de estudos, em torno desse fenômeno. Com efeito, contribuiremos para a reflexão da importância desse tema como também da ampliação dos conhecimentos, acerca dos processos cognitivos envolvidos, no ato de ler.

É importante enfatizar também que todas as despesas deste estudo ficarão por conta da pesquisadora, inclusive, cabe mencionar que qualquer dano que vier a ocorrer, na data da coleta com os participantes, como exemplo, problemas relacionados a algum gasto, ficará por conta da pesquisadora. Pois os participantes não deverão fazer nenhuma despesa, mas também não receberão nenhuma remuneração por participar. Quanto ao local da coleta, será realizada, na escola, onde os participantes estudam.

RUBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:-----

RUBRICA DO(A) PESQUISADOR(A):-----



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS-PIAUÍ

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR**

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Processo inferencial em atividades de compreensão leitora**: um estudo de caso com alunos do 9º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade da aluna/pesquisadora do Mestrado Acadêmico em Letras - Francineide Fernandes de Araújo- da Universidade Estadual do Piauí-PI. Sob a orientação da professora Dra .Ailma do Nascimento Silva.

O principal objetivo deste estudo é investigar o processo inferencial em atividades de compreensão leitora. Você foi selecionado por fazer parte da turma do 9º ano do Ensino Fundamental desta escola. Em relação à dinâmica da coleta, ela ocorrerá, mediante dois instrumentos: explanação oral e o registro escrito da compreensão, acerca de duas crônicas.

Esses instrumentos serão aplicados em duas etapas diferentes, denominadas: Pré-Teste e o Teste. O primeiro procedimento será a realização de um treinamento, nele esclareceremos todas as informações necessárias e dúvidas que porventura venham a surgir. A segunda etapa, denominada de Teste ocorrerá da mesma forma que a primeira - o Pré- Teste -, a diferença consiste apenas no texto utilizado, pois será outro, mas pertencente ao mesmo gênero: uma crônica.

Com relação aos possíveis riscos em participar deste estudo, frisamos a possibilidade de o participante sentir-se constrangido, desconfortável por estar sendo ob-

servado e analisado. Mas, com o objetivo de amenizar essa possibilidade, esclareceremos que este trabalho obedecerá plenamente aos princípios éticos envolvidos, em trabalhos dessa natureza.

Além disso, se porventura, durante o desenvolvimento da coleta de dados, o participante demonstrar algum incômodo ou qualquer outro problema, será garantido a assistência integral sob a responsabilidade desta pesquisadora, sempre de forma ética e acolhedora. Ademais, se o participante desejar desistir de participar, terá total direito e livre arbítrio para deixar o processo em qualquer momento.

Quanto aos benefícios de sua participação, nesta pesquisa, serão sobretudo, propiciar o desenvolvimento de um estudo acerca do tema leitura, em específico, do processo inferencial em atividades de compreensão. Trabalho que nos permitirá realizar uma rica investigação sobre as inferências produzidas, no ato da leitura. Assim, ampliaremos o leque de estudos em torno desse fenômeno. E assim, contribuirão, para a reflexão da importância desse fenômeno, como também do alargamento dos conhecimentos acerca dos processos cognitivos envolvidos no de ler.

É importante enfatizar também que todas as despesas deste estudo ficarão por conta da pesquisadora inclusive, cabe mencionar que qualquer dano que vier a ocorrer, na data da coleta, com os participantes, como exemplo, problemas relacionados a algum gasto, ficará por conta da pesquisadora. Pois os participantes não deverão fazer nenhuma despesa, mas também não receberão nenhuma remuneração por participar. Quanto ao local da coleta, será realizada, na escola, onde os participantes estudam.

Quanto ao sigilo dos dados obtidos, por meio desta pesquisa e de outros fatos a ele relacionados, terão sua privacidade garantida sob a responsabilidade da pesquisadora. Assim os sujeitos participantes deste trabalho não terão seus nomes divulgados em nenhum momento, mesmo quando esta pesquisa for divulgada, em qualquer forma, portanto, esses dados coletados serão confidenciais. Visando assegurar o sigilo de sua participação, (salvo a publicação desta no meio acadêmico), o pesquisador (a) se comprometerá a tornar público somente para fins acadêmicos e científicos os resultados obtidos, sem a identificação dos indivíduos participantes. Para isso, substituiremos os nomes verdadeiros por outros fictícios. Mas, se porventura, houver a quebra deste sigilo, que garante a sua privacidade, poderá requerer judicialmente indenização por danos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, por gentileza, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento. Este consentimento possui duas vias, sendo uma delas entregue ao participante e a outra ao pesquisador (a).

Com a intenção de tornar seguro e orientar a ética desta investigação, esta pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESPI, uma vez que essa entidade tem como objetivo proteger os participantes de pesquisa que envolvam seres humanos sobre seus direitos e assegurar que os estudos realizados pela UESPI sejam executados de forma ética. Se você quiser ter acesso aos resultados e análises de suas contribuições, você poderá solicitá-los, através do e-mail desta pesquisadora.

Caso queira entrar em contato, a qualquer momento, dispomos dos seguintes contatos: o telefone pessoal da pesquisadora responsável: Francineide Fernandes de Araújo: (86) 981167206- aluna do Mestrado Acadêmico em Letras- UESPI/ e o contato institucional do Campus Poeta Torquato Neto- contato institucional: (86) 3221-6658, Teresina-Piauí.

Caso você queira saber mais informações sobre seus direitos e proteção ao participar desta pesquisa, poderá entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UESPI- pelo endereço eletrônico: comitedeeticauespi@hotmail, ou pelo telefone (86) 3221-6658, ou pelo endereço físico: Rua: Olavo Bilac, 2335, centro-CEP: 64001-280-Teresina-PI.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Teresina (PI)-----de-----de-----

-----  
Assinatura do menor- participante- da pesquisa  
-----

-----  
Assinatura do (a) responsável pelo menor