



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**  
**CAMPUS DE UBERABA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**ELAINE CRISTINA SILVA VENTUROSO**

**CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA DE ALUNOS DO NONO ANO**



**PROFLETRAS**

**UBERABA – MG**

**2017**

ELAINE CRISTINA SILVA VENTUROSO

CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA DE ALUNOS DO NONO ANO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM - Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eunice Barbosa Vidal

Bolsa: CAPES

UBERABA – MG  
2017

ELAINE CRISTINA SILVA VENTUROSO

CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA DE ALUNOS DO NONO ANO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eunice Barbosa Vidal

Bolsa: Capes

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eunice Barbosa Vidal - UFTM

---

Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deolinda de Jesus Freire - UFTM

---

Membro Titular: Prof. Dr. Juscelino Pernambuco - UNIFRAN

Dedico este trabalho à minha amada família.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que, em sua infinita bondade, me permitiu realizar meu grande sonho de cursar mestrado, a fim de ampliar meus conhecimentos para uma melhor intervenção em sala de aula.

Em especial, à professora doutora Maria Eunice Barbosa Vidal, minha orientadora nesta obra e que tanto colaborou para que essa dissertação acontecesse.

Aos meus amados pais Carolina B. Silva e Jair Gabriel da Silva (in memoriam) que me orientaram por toda a vida.

Agradeço imensamente aos meus amores: Rafael, meu esposo e às minhas filhas Laura Beatriz e Rafaela Heloísa pela paciência ao renunciarem a boa parte desses dois anos da mãe e da esposa para que eu realizasse um sonho.

Aos professores doutores do curso: Acir Mário Karwoski, Bruno Curcino Mota (in memoriam), Carlos Francisco de Moraes, Deolinda de Jesus Freire, Fani Miranda Tabak, Jauranice Rodrigues Cavalcanti, Juliana Bertucci Barbosa, Maria Eunice Barbosa Vidal, Maíra Sueco Maegava Córdula, Marinalva Vieira Barbosa, que foram grandes fontes de inspiração, transmitindo a nós, alunos, seus conhecimentos de uma forma tão generosa e desprendida, que só poderiam despertar em mim carinho e admiração. Especialmente ao professor Bruno Curcino Mota (in memoriam) que me apresentou o livro “O sofá estampado”, de Bojunga, para que eu pudesse trabalhar com a construção inferencial.

À Ana Paula, secretária do PROFLETRAS e grande amiga, pelos auxílios prestados.

Aos meus companheiros de jornada, que, sem sombra de dúvidas, formaram uma turma muito especial, recebendo recorrentes demonstrações de estima por mim e por parte de nossos professores e que deixarão saudades: Adauto, Camila, Cláudia, Débora, Júlia, Juliana Afonso, Juliana Ferreira, Liliane, Maria Izabel, Odilia, Pâmella, Sandra, Thaís e William.

Ao meu grande amigo Marlúcio de Melo, atual vice-diretor da escola que leciono que me informou sobre as inscrições e o concurso para o presente mestrado.

Ao diretor da escola Josafredo Mota.

À minha querida mãe Carolina B. da Silva que me ajudou nos afazeres domésticos e na maternidade, que, em certos momentos, deixei de realizá-los.

À minha sogra Sandra de F. R. P. Venturoso, que me auxiliou com seus conhecimentos.

À minha estimada irmã Ana Carolina que me incentivou à pesquisa.

Ao nono ano, meus queridos alunos, pela colaboração.

À Capes, pela Bolsa de estudos concedida.

“[...] o poema  
antes de escrito  
antes de ser  
é a possibilidade  
do que não foi dito  
do que está  
por dizer  
e que  
por não ter sido dito  
não tem ser  
não é  
senão  
possibilidade de dizer. [...]”

Ferreira Gullar

## RESUMO

Objetivamos com esta dissertação levar os alunos do nono ano, de uma escola pública estadual de Uberaba-MG, a construir sentidos inferenciais às leituras que lhes são propostas, através das estratégias leitoras de Solé (1998). A escolha do tema se justifica pelo fato de, em experiência de sala de aula, termos verificado que nossos discentes apresentavam dificuldades ao interpretar informações implícitas nos textos. Decorre dessa constatação a escolha da obra **O sofá estampado** (2013), de Bojunga, que enfatiza sentidos extremamente simbólicos, o que, certamente, favorece a elaboração de inferências na leitura. A investigação se baseia na concepção sociointeracionista de linguagem. Assim, trata-se a leitura como atividade de construção de sentidos, que deve oferecer pistas, sinalizações, informações explícitas e implícitas, além de colocar em ação conhecimentos do leitor e estratégias sociocognitivas. Nesta pesquisa, são perfilhados autores como: Bakhtin (1992), Koch (2006), Solé (1998), Marcuschi (2009), entre outros. As estratégias de leitura, como por exemplo, identificação das pistas textuais e elaboração de hipóteses, entre outras, são organizadas através de sequências didáticas que funcionam como procedimentos metodológicos desta investigação. Os dados conclusivos da pesquisa apontam que a maioria dos discentes obteve, nas atividades de intervenção, bons resultados de leitura. Desse modo, espera-se contribuir através desse estudo com possibilidades de mudança no cenário atual, ao servir de sugestão a outros docentes que trabalham com leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inferências. O Sofá Estampado. Construção de sentidos. Ensino.

## ABSTRACT

We aim to lead the ninth grade students, from a state public school of Uberaba, MG, to build inferential meanings to the reading passages proposed to them, through Solé's (1998) reading strategies. The selection of the theme is justified by the fact that, from a classroom experience, we have verified that the pupils had presented difficulties in interpreting information implicit in the texts. From this observation, there is the choice of the work **The plaid sofa** (2013) from Bojunga, literary genre which emphasizes meanings extremely symbolic, that, certainly, leads to the formulation of inferences on reading. The investigation was based on the socio-cognitive conception of language. Thus, making reading an activity for building of meanings, which may offer clues, signs, explicit and implicit information, besides putting in action the reader's knowledge and socio-cognitive strategies. In this research, authors such as: Bakhtin (1992), Koch (2006), Solé (1998), Marcuschi (2009) will be profiled, among others. The reading strategies, for example, identification of textual clues and formulation of hypothesis, as well as others, are organized through didactic sequences which work as methodology procedures of this investigation. The conclusive data of this research points that the majority of the pupils, in the intervention activities, obtained good reading results. Thereby, through this study with possibilities of changing the current scenario, a contribution is expected by serving as a suggestion to other teachers who work with reading. Key words: Inferences. **The plaid sofa** (2013). Construction of meanings. Education.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>11</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	11
2.2 PARA O ENSINO DE UMA LEITURA SIGNIFICATIVA.....	15
2.3 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	17
2.4 A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS SOB O ASPECTO TEXTUAL E COGNITIVO.....	21
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>4 SUGESTÃO DE PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COM ANÁLISE DOS DADOS DOS ALUNOS.....</b>	<b>36</b>
4.1 PRESSUPOSTOS PARA A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	36
4.2 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO COM ANÁLISE DOS DADOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	39
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>108</b>
APÊNDICE A - Avaliação diagnóstica em material único para construções de sentido inferenciais sem e com estratégias leitoras de Solé (1998).....	108
APÊNDICE B - Quadro 1- Avaliação diagnóstica para a construção inferencial sem uso de estratégias .....	110
APÊNDICE C - Quadro 2- Avaliação diagnóstica para a construção inferencial com uso de estratégias .....	111
APÊNDICE D - Questionário com 21 questões referentes à obra <b>O sofá estampado</b> (2013), De Lygia Bojunga.....	112
APÊNDICE E - Quadro 3 – resultado das construções inferenciais referentes às 21 questões dos 25 alunos do nono ano.....	114
APÊNDICE F - Gráfico percentual sobre resultados finais das construções inferenciais dos alunos do nono ano.....	115
APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	116

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abordou a construção de sentidos inferenciais pelo aluno através de estratégias leitoras, propostas por Solé (1998), associadas aos pensamentos de Edwards e Mercer (1988, *apud* Solé, 1998), em que aluno e professor compartilham cada vez mais significados amplos. Nessa linha de entendimento, o docente tem função de guia que vai trabalhando os desafios da compreensão leitora, de modo que, aos poucos, pode ir retirando as ajudas iniciais para que os alunos controlem, eles mesmos, a leitura dos textos que vierem a fazer ao longo de suas vidas.

Para esse estudo, sob a perspectiva da Linguística Textual, elegemos a leitura de **O sofá estampado** (2013), de Lygia Bojunga por tratar de questões que podiam suscitar a atenção do leitor do nono ano, como as problemáticas da adolescência, a fim de aproximá-lo da obra na realização de atividades de intervenção docente.

Assim, nosso propósito foi o de levar os discentes do nono ano, de uma escola pública de Uberaba-MG, a desenvolver e ampliar competência e habilidades de leitores proficientes, fazendo com que construíssem metacognitivamente, através das estratégias leitoras, as inferências. Consideramos importante o papel dos conhecimentos e experiências prévias na produção inferencial dos sentidos, ou seja, nas deduções construídas pela cognição humana nos atos sociocomunicativos. Da mesma maneira, nas atividades de intervenção, defendemos que o conhecimento prévio auxiliou a construção de inferências para atribuir sentido aos textos. Nesse sentido, justificou-se a relevância da escolha do tema para o ensino.

A proposta de trabalhar as informações implícitas aparecia em livros didáticos, geralmente, nos textos utilitários, que em muitas vezes vinham fragmentados, o que dificultava a construção inferencial pelos alunos. Isso ocorria porque os trechos ficavam desligados do todo e podiam até sugerir alteração do sentido textual, visto que faltava um contexto mais global.

Verificamos em um diálogo com os alunos que a maioria deles já teve acesso a textos semelhantes em propostas de elaboração de inferências, em seriação anterior, através do livro didático. Assim, a nossa experiência em sala de aula, permitiu levantar a hipótese de que os alunos do nono ano faziam inferências possíveis com a cultura que tinham, mas possuíam dificuldades em construir inferências que exigiam uma complexidade maior de conhecimentos prévios ou um trabalho com textos fragmentados. Portanto, precisavam ampliar conhecimentos prévios.

Diante disso, elaboramos uma avaliação diagnóstica para verificar o que os alunos já

sabiam e o que precisavam saber, de acordo com o CBC (Conteúdo Básico Comum) antes de trabalhar com o livro de Bojunga (2013). Assim, propusemos, como conduta metodológica, atividades diagnósticas sem intervenção docente, num primeiro momento.

A partir dos resultados das produções da avaliação diagnóstica dos alunos, pudemos comprovar nossa hipótese de que os alunos tinham dificuldades na observação dos elementos formais do texto para efetuar ligações precisas à produção de um contexto implícito. Isso se verificou pela dificuldade dos alunos na associação do dado e do não dado (informação nova) no texto. Portanto, esses problemas estavam centrados, de certa forma, na limitação de conhecimentos prévios, o que dificultou a construção inferencial.

Em um segundo momento, aplicamos o mesmo material da avaliação diagnóstica; mas, desta vez, por meio de leitura compartilhada e com uso das estratégias leitoras de Solé (1998), isto é, em atividade de intervenção docente e auxílio mútuo entre os discentes, que trocavam conhecimentos prévios. Assim, os resultados de compreensão leitora dos 25 (vinte e cinco) alunos, que totalizavam a sala, de modo geral, alteraram-se positivamente.

Dessa maneira, o objeto de nossa pesquisa se baseou nos princípios teóricos de Koch (2006a), Koch (2006b), Kleiman (2013), Liberato; Fulgêncio (2007), entre outros. Já o eixo central para o estudo das inferências foi o de Kleiman (2013) que as trata como um ato sociocognitivo e Koch (2006a/b) que as vê sob o prisma do ato social entre dois sujeitos.

A redação desta pesquisa foi assim organizada: a “Introdução” que apresentou uma visão global da pesquisa. Na sequência, os “Pressupostos Teóricos” trataram do quadro teórico que fundamenta nossos estudos, pois ofereceu uma definição para texto e língua, no âmbito da Linguística Textual. O capítulo destinado aos “Procedimentos metodológicos” abordou a avaliação diagnóstica sem (e com) o uso das estratégias de leitura de textos da obra **O Sofá Estampado** (2013).

Outro capítulo, “Sugestão de proposta didático-pedagógica com análise dos dados dos alunos” tratou de nossa proposta interventiva de leitura e construção inferencial para a obra de Bojunga, em que se apresentou uma *amostra* representativa do *corpus* analisado. Nas “Considerações Finais”, apresentamos uma avaliação conclusiva de todo o caminho percorrido na pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética – UFTM.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Ler transpõe o decodificar das letras e envolve diversas habilidades do leitor que se insere na tríade autor, texto e leitor, no tratamento dos sentidos, inclusive os inferenciais, que necessitam estar contextualizados para a construção de sentidos.

A fim de que melhor se entendesse nosso quadro teórico, acreditamos na necessidade de discutir brevemente a história da Linguística Textual, que começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, principalmente na Alemanha, tomando como objeto de investigação, não mais a frase, mas o texto e seus fenômenos linguísticos.

Anterior à década de 60, as pesquisas linguísticas estudavam a frase, desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais na comunicação. Dessa visão tradicional decorreu a desconsideração de usos e situações comunicativas como se a norma linguística fosse abstrata. Assim, os docentes ressaltavam as categorias gramaticais.

Posterior à década de 60 apareceu um novo ramo da linguística: a Linguística Textual. Houve três momentos de evolução: No início dessa década, a Linguística Textual estava presa à gramática frasal e à Análise Transfrástica, nos dizeres de MARCUSCHI (2009). Num segundo momento surgiu a gramática Textual que visava à competência linguística do falante para reconhecer e produzir textos coerentes. Finalmente, em um terceiro momento apareceu a Linguística de Texto, propriamente dita, em que produção, funcionamento e recepção de textos eram importantes para a interpretação. Tínhamos aqui a comunicação por textos e não por frases. Atualmente, a Linguística Textual reveste-se com fortes tendências sociocognitivas.

A gramática da frase não explicava fenômenos linguísticos. Assim, em 1980, a Linguística Textual apresentava diversas vertentes e os estudiosos como Petöfi, Van Dijk, Halliday e Hasan, Schmidt, Beaugrand e Dressler passaram a pesquisar o que fazia com que um texto fosse um texto e não apenas um amontoado de sequências de frases isoladas.

De acordo com Petöfi (1972, *apud* Marcuschi, 2009) o texto é uma sequência de fatores linguísticos, com base no extralinguístico. Para Van Dijk (1978, *apud* Marcuschi, 2009) o texto é superficial dirigido pela semântica aprofundada. Com Schimidt (1973, *apud* Marcuschi, 2009) o texto é qualquer expressão que preencha uma função comunicativa reconhecível. Consoante Halliday e Hasan (1976, *apud* Marcuschi, 2009) o texto é uma unidade de sentido e não de forma, é uma unidade em uso. E, finalmente, para Beaugrand e Dressler (1981, *apud* Marcuschi, 2009) o texto é resultado de operações comunicativas e

linguísticas em situações comunicativas.

Investigou-se não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto e seus fenômenos linguísticos, que se diferem da frase, não só pela quantidade, mas pela qualidade e os fatores responsáveis pela textualidade.

Marcuschi (2009, p. 16) nos assegurou que o texto é “uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” e que “a gramática de frase não dá conta do texto”.

Portanto, a produção de sentidos inferenciais, em nossa pesquisa, baseou-se no quadro teórico da Linguística Textual, em que o texto é matéria prima que envolve fatores externos, internos e de cognição. Fundamentamos na concepção da linguagem como atuação sociocomunicativa e sociocognitiva, inserida numa situação específica de comunicação.

Salientamos que consideramos tanto o quadro teórico quanto nossa concepção de linguagem como contextos relevantes para demonstrarmos a visão que temos acerca de como se deu a construção inferencial através das estratégias leitoras de Solé (1998), em uma obra que foi analisada integralmente, pois consideramos texto e contexto. E essa relevância justificou a abertura deste tópico na escrita da pesquisa.

Defendemos a inferência como parte integrante do processo de compreensão textual, pois é através dela que o leitor constrói novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes em sua memória (MARCUSCHI, 2009). Isso quer dizer que a partir de conhecimentos prévios, enciclopédicos, textuais e linguísticos, o leitor elabora novas representações mentais.

Portanto, devemos considerar que todo trabalho com leitura embasada no texto, que priorize a construção de sentidos, é significativo, e o aluno, frequentemente, torna-se um ativo e proficiente leitor.

Para tanto, é preciso salientar que devemos ter como ponto de partida e chegada o texto, ao levar em conta a interação social entre os sujeitos e suas cognições, seus procedimentos mentais para a construção de sentidos inferenciais. Isso foi sintetizado na asserção de Marcuschi (2009) que disse que a Linguística Textual dá conta de operações linguísticas, não linguísticas e cognitivas que regulam o texto.

Concluimos com Marcuschi (2009, p.29) que “o texto não é uma unidade virtual e sim concreta e atual; não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa”.

Compactuamos com o que ressaltou o autor ao dizer que o texto resulta de operações e processos linguísticos em uma ocorrência comunicativa, com aspectos internos e externos,

não sendo apenas uma sentença longa, mas com processos de cognição de fatores que devem ser considerados na produção e recepção. É um tecido estruturado, significativo, é sócio-histórico, reconstrói o mundo e é uma refração dele apenas na medida em que o reordena e o reconstrói.

O texto é ainda um evento interativo, pois é um processo e co-produção em vários níveis. É multifuncional, pois faz conexão entre elementos, como por exemplo: sons, palavras, enunciados, significações etc, ou seja, é um multissistema que envolve aspectos linguísticos e não-linguísticos e se torna em geral multimodal.

A associação entre o plano de expressão e o do referente extralinguístico traz plenitude ao texto, ou seja, os referentes textuais e situacionais articulados constroem semântica e pragmática indispensável ao significado pleno.

Sendo assim, o texto deve ser observado sob três aspectos: o sociocomunicativo ou pragmático, que tem a ver com seu funcionamento como unidade comunicativa em um contexto social; o semântico, que é vinculado ao significado, que depende de um processo cognitivo e de conhecimento de mundo, da coerência para possuir uma unidade; e o aspecto formal, que trata a coesão e a estrutura gramatical.

Na pesquisa, nosso enfoque foi quanto à questão da construção inferencial sob o aspecto sociocomunicativo e o semântico, de modo que não nos aprofundamos em questões de ordem formal e/ou coesiva.

Ainda sobre esse aspecto, Kleiman (2013, p.49) afirmou que o texto “é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica em que os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais” e salienta a questão do leitor diante do texto: “O texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo”. (KLEIMAN, 2013, p.51)

Quanto ao que disse a autora, consideramos a indissociabilidade do léxico e do semântico com o sintático e o estrutural, mas enfatizamos os primeiros.

Esses apontamentos sobre a definição de texto baseados em Marcuschi (2009) e Kleiman (2013), que interagem entre si, direcionaram nossa pesquisa. Além disso, encontramos o conceito de Linguística Textual também em Marcuschi (2009, p.35), que afirmou se tratar de:

estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções [...] devido ao

fato de o texto ativar estratégias e conhecimentos linguísticos e não-linguísticos a LT assume importância decisiva no ensino de língua [...] na elaboração de exercícios e na capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos.

Dessa maneira, constatamos com o pesquisador que, a língua não funciona em unidades isoladas, mas em unidades de sentido chamadas texto, ou seja, no início da Linguística Textual (doravante LT) argumentava-se a necessidade de se desenvolver uma gramática de texto, pois se supunha serem possíveis regras de “boa formação textual”. Hoje, sabe-se que isso é impossível, porque o texto não é uma unidade formal determinada por propriedades componenciais e intrínsecas.

Enfim, a Linguística Textual tem como preocupações atuais as relações dinâmicas entre processamento e uso do texto, teoria e prática, funcionamento efetivo da língua e não formal. Produtores e receptores colaboram, enunciam conteúdos e sugerem sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente para um mesmo fim dentro de um conjunto de normas iguais. O texto não é unilateral, é sociointerativo.

Explicitados, pelos fundamentos teóricos, os conceitos de Linguística Textual e de texto como pilares do nosso trabalho com as inferências em processo de intervenção, podemos discutir sobre a concepção de língua presente nesta pesquisa.

É relevante destacarmos nossa concepção de língua que se embasou em Bakhtin, (1992) por tratar a palavra como fenômeno ideológico, carregada de conteúdo, produto de interação, no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso. A língua é sempre afetada pelo exterior e todo discurso se constrói em função de outro, toda enunciação é resposta a alguma coisa. Temos, assim, nessa abordagem, que todo implícito tem por base também o extralinguístico carregado, por vezes, de ideologia.

Koch (2006a, p.15) sobre a concepção de língua, em outras palavras, reafirmou:

lugar de interação (...) sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

O processo de consciência do sujeito ocorre na interação com o outro, de forma ininterrupta e inacabada, buscando o heterogêneo na língua. Assim, a polifonia, a imprevisibilidade na materialidade de outros discursos se constrói com um sujeito ativo, num espaço de imposições, confrontos, de contrapalavra, que representa o trabalho do sujeito sobre o outro.

Verificamos que se incluiu nesse processo de consciência, a atribuição de sentidos às inferências, pois depende da interação com o outro e com o texto, num processo polifônico.

Diante de todo o exposto, nossa pesquisa tematizou as construções de sentido inferenciais através das estratégias leitoras de Solé (1998) associadas às visões de que o docente tem função de guia, que compartilha, progressivamente, conhecimentos mais amplos com os alunos.

Essa condução didática fez com que os estudantes aprendessem um pouco além do que já sabiam de modo cada vez mais autônomo. Isso nos permitiu balancear a nossa ajuda para que ficassem mais competentes e dominassem sua aprendizagem.

A obra de Lygia Bojunga (2013), portanto, foi estudada sob esses aspectos citados anteriormente, que foram o foco da pesquisa, mas consideramos como apoio, como ponto de sustentação, a perspectiva da Linguística textual e da concepção interacional dialógica de língua que também permearam a obra em estudo, em que autor, texto e leitor foram significativos para a compreensão. Objetivamos que o leitor do nono ano seja ativo, proficiente e crítico para construir uma gama de inferências num contexto interativo sociocognitivo.

Esses apoios da Linguística Textual, da concepção de texto e língua foram necessários para expormos sob qual prisma olhamos para a construção inferencial com estratégias. Portanto, esses capítulos anteriores foram relevantes para o nosso tema, pois as inferências com estratégias, construídas cognitivamente pelo leitor/ouvinte, se inseriram em um contexto dialógico, interativo, social.

## 2.2 PARA O ENSINO DE UMA LEITURA SIGNIFICATIVA

Desenvolver a habilidade de leitura dos alunos é, de modo geral, uma preocupação latente dos docentes. Assim, precisamos ressaltar que aprender a ler vai além de conseguir decodificar as letras contidas no papel. A leitura envolve uma série de habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na escola.

Defendemos que o estudo das inferências, ou seja, dedução que se constrói na cognição humana, foi significativo através de estratégias de leitura, que pudessem promover no leitor o desenvolvimento crítico.

Na pesquisa, a obra de Bojunga (2013) foi material de leitura usado na íntegra para estudo das inferências, a fim de que se promovesse o sentido global, contextualizado. O trabalho com o literário ocorreu pelo seu caráter nato com a construção do não-dado para



interpretação do leitor. No caso, não existe uma determinação sobre o gênero de **O sofá estampado** (2013), pois alguns estudiosos o denominam fábula, outros, novela ou romance. Essa obra foi selecionada devido a sua aproximação com o leitor do nono ano ao tratar de discussões com temáticas juvenis.

Para a realização desse trabalho questionamos como a leitura é apresentada nas escolas, qual a concepção que deveria ser adotada na pesquisa e em nossa escola, para que ela não acontecesse de modo desconexo e fragmentado, sem uma real construção de sentidos.

Problematizemos, então, a questão da concepção da leitura demonstrada por Koch; Elias (2006), em que nos dois primeiros exemplos, temos a nosso ver, uma atividade de reprodução. Já na concepção sociocognitivo-interacional de língua, privilegiaram-se os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. Isso é o que defendemos.

Um dos pressupostos existentes para a leitura é o de que deva ser vista como uma predição das intenções do autor, questionando os alunos sobre “o que o autor quis dizer”, em que o significado é único. Koch; Elias (2006, p.10) salientaram que há três concepções de leitura. Uma, que é abordada como

atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção, é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

Outra concepção já aborda a leitura como “atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (...) cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto”. (KOCH; ELIAS, 2006, p.10)

Sobre a leitura, nos posicionamos da seguinte forma: o sentido não está no texto, mas é construído considerando-se as pistas textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante o processo de leitura deve assumir uma atitude “responsiva ativa”, ou seja, “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz”. (BAKHTIN, 1992, p.290)

Nossa pesquisa se enquadrou nesta última concepção de leitura em que o sentido do texto foi construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistisse a isso.

Assim, a leitura é uma atividade interativa de construção de sentidos, que exige do leitor mais que conhecimento do código linguístico, pois ele deve ser construtor de sentido, aportando ao texto seus objetivos, ideias e conhecimento prévio, num processo de previsão e inferência. Diante disso, a tríade autor, texto, leitor é importante e a utilização de estratégias

de seleção, antecipação, inferência, verificação e busca de objetivos de leitura é usada pelo leitor proficiente.

Enfim, acreditamos que nossa posição sobre a concepção de leitura foi relevante para a construção inferencial com estratégias leitoras, pois foi preciso expor nossa visão a esse respeito para que se entendesse como se deu nossa proposta de leitura com **O sofá estampado** (2013). No entanto, essa importância ocorreu como apoio ao nosso trabalho, pois não era o foco.

Com essa definição de leitura, esperamos que os alunos construíssem, progressivamente, sentidos inferenciais através das estratégias leitoras de Solé (1998) pela nossa intervenção que os estimulava e ensinava a terem autonomia cognitiva e metacognitivamente, como por exemplo, ao identificar pistas no texto, elaborar hipóteses e objetivos, entre outras.

### 2.3 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Para interpretar um texto é necessário atribuir sentidos ao que se lê, de forma que, se ponham em prática vários conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que interagem entre si e também com os sujeitos do processo: autor e leitor, além do próprio texto.

Dessa maneira, a compreensão de um texto para Solé (1998) é um processo que utiliza conhecimento prévio, linguístico implícito, textual e de mundo, em que o leitor consegue construir o sentido do texto, isto é, atinge esses conhecimentos no momento da leitura.

Entendemos, portanto, que essa definição de compreensão textual, dada pela autora, envolve cognição na produção de sentidos, pois a leitura é um processo interativo e sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, que é ativo, não há compreensão.

Ainda, consoante Solé (1998), a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, porque é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que permite construir as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente.

Por isso, enfatizamos, inicialmente, que devemos trabalhar com obras na íntegra, pois o estudo de trechos isolados fragmenta também a construção dos sentidos. O processamento de inferência, que ocorre devido ao conhecimento de mundo e que é movido pelos itens lexicais no texto, é inconsciente no leitor que tem proficiência.

Assim, a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, nos seus conhecimentos relevantes para o texto que fornece pistas, mas não explicita tudo. Logo, esse leitor deve estabelecer objetivos à sua leitura e formulação de hipóteses que se

opõem aos automatismos de passar os olhos, exercícios por vezes entendidos como leitura na escola.

Esse tipo de estratégia por meio de levantamento de hipóteses e o estabelecimento de objetivos na leitura foram por nós propostos na intervenção, pois facilitaram a compreensão leitora. O aluno teve de saber o que procurava antes, durante e depois da leitura, saber conectar seus conhecimentos prévios às informações ou aos implícitos no texto para a construção de sentidos.

Essa proposição de atividades com clareza de objetivos para estratégias metacognitivas, ou seja, a reflexão e controle conscientes, na leitura, colaboraram na formação do nosso leitor crítico e proficiente, que precisou, inclusive, identificar quais motivos o levaram a ler aquele determinado texto.

Os leitores não leem qualquer texto da mesma maneira, pois cada leitura vai depender do seu objetivo. Assim, há inúmeros objetivos em diferentes situações e momentos. Defendemos a linguagem como atividade social, cujo enunciado é produzido com dada intenção, sob certas condições necessárias para atingir objetivos, cabendo ao locutor assegurar ao seu interlocutor condições para reconhecer a intenção, o objetivo, dependendo da formulação do enunciado. Logo, as construções de sentido explícitas e implícitas na leitura demandam interação.

Assim, concordamos com Kleiman (2013) que salientou que a leitura é atividade cognitiva, que trabalha a memória, a compreensão, a percepção e uma prática de uso de linguagem em determinado evento social. Acrescentou a isso, o ato social entre dois sujeitos: leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados, isto é, o leitor não é passivo.

A leitura como processo interativo à distância entre leitor e autor via texto, depende do conhecimento prévio do leitor, ou seja, aquele adquirido ao longo da vida e envolve também o conhecimento linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico.

O leitor procura pistas formais, faz antecipações, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. O autor busca a adesão do leitor, organizando e deixando pistas formais e argumentos no texto, numa relação de responsabilidade mútua para que pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergentes opiniões e objetivos possíveis, a fim de reconstruir o caminho percorrido pelo autor. Portanto, nosso aluno deveria compreender essa interação, saber que o texto não é um produto acabado e fechado.

Assim, devemos ativar esses conhecimentos no nível ciente e de acordo com a relevância, utilizá-los na leitura para atribuição de sentidos.

Entendemos que embora haja esse conhecimento mútuo entre autor e leitor, a leitura tem caráter único e individual, pois é determinada por objetivos e propósitos do leitor, que é independente e se esforça inconscientemente na busca de sentido. Isso, muitas vezes, não é ensinado na escola, pois o aluno, geralmente, lê sem nenhuma finalidade, ou sem saber aonde quer chegar, sem estratégias de leitura.

Estudiosos comprovaram que a explicitação de objetivos é eficaz na compreensão, pois há tantos processos de leitura quantos forem os objetivos do leitor, determinados por gêneros textuais.

Então, consideramos, em nossa prática, que o aluno devia ter um propósito para que a leitura realmente ocorresse e não fosse uma atividade mecânica, dado os múltiplos sentidos, mas limitados pelo contexto. Neste trabalho, o aluno tinha como objetivo, compreender os implícitos na obra em estudo.

A formulação de hipóteses de leitura, que prediz conteúdos e estruturas textuais, retém o caráter global, levando o leitor a se questionar sobre os possíveis tópicos e subtópicos do texto a serem lidos. Esse questionamento associa a utilização de seu conhecimento prévio com elementos formais como título, subtítulo, ilustrações etc, de forma consciente. Isso auxilia na compreensão do texto e se opõe ao mecanicismo de leitura do ensino tradicional. É também uma das estratégias leitoras de Solé (1998). De acordo com Kleiman (2013, p.60), há na leitura diversos níveis de conhecimento:

nível sintático, semântico e extralinguístico a fim de construir a coerência tanto local (mediante a construção de laços coesivos entre as sequências), como temática (mediante a construção de um sentido único para essa sequência de elementos). O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor.

Esses níveis de conhecimento são necessários para a produção de sentidos, no entanto, sem desmerecer o nível sintático e estrutural, nossa pesquisa focou a construção de sentidos inferenciais sociocognitiva e interacional através do nível semântico e extralinguístico.

O processo de nível cognitivo de leitura funciona sem nosso controle consciente, quando o texto atende às nossas expectativas. Caso contrário, o leitor deve contar com estratégias metacognitivas de manutenção de objetivos, monitoração e desautomatização do processo de compreensão.

Dessa forma, Kleiman (2013) disse que há regras que auxiliam na construção de sentidos inferenciais. Dentre elas, a que usamos em nossa investigação foi a regra de

continuidade temática que permitiu a interpretação de elementos sequenciais separados e relacionados por um mesmo tema ou com introdução de um novo, relacionados por inferência ou materializados formalmente.

Quanto a isso, tivemos os capítulos da obra em estudo, pois os temas foram apresentados de forma fragmentada e sem preocupação cronológica, justamente para que o leitor interagisse através da construção inferencial.

Concluimos que, quanto mais o texto se acomoda a essas expectativas, mais automáticas são as inferências e que quando o texto não se conforma a isso, mais necessidade há de desautomatização para compreendê-lo, ou seja, é preciso tornar consciente o processo de compreensão.

Ainda segundo Kleiman (2013), essas regras que regem as estratégias cognitivas funcionam não só a nível semântico, mas também a nível sintático. Aqui, foram estudadas sob a perspectiva sintático- semântica.

Através do conhecimento prévio, das expectativas e dos objetivos do leitor, fizemos a interação dos níveis semântico e extralinguístico, que construíram a coerência local e temática. Assim, os mecanismos formais para a manutenção e progressão temáticos, consoante Kleiman (2013) não são exigências de boa formação textual, mas tornam a leitura mais fácil, sem desautomatização de estratégias.

Em nossa pesquisa, de modo geral, a grande maioria dos alunos ampliou suas leituras e foi capaz de depreender os implícitos pela sua bagagem de conhecimentos adquiridos linguística e extralinguisticamente, por meio de estratégias de leitura.

Além disso, entendemos o discurso como produzido por/para alguém, o qual não foi mera codificação, mas registro de informações, em que o discente se colocou como leitor e, nessa interação autor, texto, leitor, construiu sentidos para além dos muros da escola, para a vida.

Portanto, nossa concepção de leitura é sociointeracionista, em que o nosso aluno leitor atribuiu significado a partir do texto, relacionando-o a outros textos, para reconhecer o tipo de leitura que sua autora pretendia e esse leitor pôde aceitá-la ou rejeitá-la, ou seja, pôde ter uma atitude responsiva ativa. Isso explica o porquê, durante a leitura da obra, estudarmos outro texto a que a obra nos remeteu: o poema “O último andar”, de Cecília Meirelles. O sujeito da pesquisa e da leitura agiu sobre o mundo para transformá-lo através de sua capacidade linguística plural e de construção de sentidos à leitura. É sob essa perspectiva que norteamos nossa pesquisa enquanto atividade interventiva com leitura significativa.

## 2.4. A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS SOB O ASPECTO TEXTUAL E COGNITIVO

Diante das teorias explicitadas anteriormente, como pontos de apoio, sentimos necessidade de associá-las ao nosso foco de estudos sobre a construção inferencial, a fim de nos munirmos de conhecimento para o trabalho prático com os alunos.

Assim, centramos nessa seção o enfoque sobre as inferências. Na pesquisa a que nos dedicamos, entendemos inferência por meio da definição dada por Koch (2006a) e Koch (2006b), Kleiman (2013), pois se complementaram. Explicitamos, primeiramente, o conceito de inferência atribuído por Koch (2006a, p.50):

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

Para Kleiman (2013), o processo inferencial é de natureza inconsciente e considerado estratégia cognitiva de leitura, no qual utilizamos elementos formais do texto para fazer ligações necessárias à construção de um contexto. Esse processo rege comportamentos automáticos, inconscientes do leitor e serve para construir a coerência local:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferências, que se dá como recorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2013, p.29)

Pudemos nos apoiar nas autoras em nossa pesquisa e afirmar que, para que a inferência fosse um processo mental no leitor proficiente, foi necessário que esse leitor trabalhasse com as várias estratégias leitoras, até que dominasse metacognitivamente a estratégia inferencial. A inferência ativou o conhecimento prévio a partir de elementos formais e contextuais e construiu novas representações baseadas nas interações entre os sujeitos e o texto.

Admitimos com Koch (2006b) que nenhum texto traz informações totalmente explícitas, porque há sempre elementos implícitos a serem recuperados na atividade de produção de sentidos pelo ouvinte/leitor.

O que está explícito no texto estabelece relações com o que está implícito, preenchendo lacunas. Esse preenchimento ocorre através do conhecimento de mundo do leitor

ou conhecimento enciclopédico, armazenado na memória sob forma de *frames* e *script*, que são conhecimentos partilhados de modelos cognitivos entre o leitor e seu interlocutor, sendo menos necessário a verbalização, nos dizeres de Koch (2007).

Com efeito, Ferrari (2011, p. 50) esclareceu que “o termo *frame* designa um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência”. Cabe, portanto, segundo ela, ao autor do texto a tarefa de procurar dosar o conhecimento de seu leitor para saber o que explicita e o que deixa implícito.

A esse respeito, Koch (2006b) afirmou que leitores constroem leituras distintas para um mesmo texto, de formas diversas, ou o mesmo leitor, em momentos diferentes, lê o mesmo texto de formas distintas.

Diante da pesquisa, pudemos afirmar que houve várias possibilidades de sentidos, de acordo com os modelos cognitivos que nossos alunos leitores carregavam em suas memórias, porém esses sentidos foram delimitados no contexto. Não era possível ao discente atribuir um sentido qualquer que não se apoiasse à obra em estudo.

Consoante Liberato; Fulgêncio (2007) disseram, há, na leitura, além do processamento do texto na interação social, um processamento textual de ordem cognitiva com tipos de informação não visual, que são o conhecimento sobre o assunto do texto e outros conhecimentos que compõem nossas experiências no mundo. Para elas, esses conhecimentos são armazenados juntamente com o conhecimento da linguagem, na chamada memória de longo prazo, e utilizados no processo da leitura, dando sentido àquilo que a visão capta.

Assim, Koch (2006a, p.36) afirmou o seguinte pressuposto “a mente humana é um processador de informações, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação”. E acrescentou que “a cognição é baseada em modelos de informação, que podem ser representados por símbolos, os quais podem ser manipulados”. Esse pressuposto nos auxiliou a entender como ocorrem as inferências.

Também existem conhecimentos estabilizados na memória, acompanhados das interpretações e formas de processamento da informação voltadas para a compreensão e a ação, como por exemplo, as inferenciais, que são representações cognitivas.

Ainda segundo Liberato; Fulgêncio (2007) a memória trabalha para a construção de sentidos através da estocagem ou informações perceptivas que se transformam em representações mentais; da retenção, ou seja, armazenamento das informações; e da reativação, isto é, reconhecimento. É importante entendermos como a memória trabalha, pois a construção inferencial é dedução que se constrói na cognição humana.

Quanto a isso citemos, também, como estudo cognitivo das construções inferenciais, a memória de longo termo e a de curto termo, em que os conhecimentos são representados de forma permanente e provisória, respectivamente, e determinam a eficiência de nosso pensamento, linguagem e ação.

Na memória de longo termo, estão dois tipos de memória: a memória semântica e a episódica ou experimental. A primeira abrange o conhecimento geral sobre o mundo. A segunda guarda vivências pessoais, episódios espaço-temporais situados.

Segundo Koch (2006a, p.40), a memória passa a ser parte integrante do conhecimento. Esses conhecimentos são “estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos - a ação e a interação social”.

Assim sendo, as estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivemos em sociedade são chamadas modelos. Essas estruturas são passíveis de reformulação e complementação, são flexíveis e dinâmicas. Assim, os textos são coerentes em relação aos modelos, que os usuários devem reconstruir ou recuperar na memória. Caso isso não ocorra, não houve entendimento. Portanto, a coerência e a compreensão são subjetivas e variáveis.

Ainda sob o olhar cognitivo, explicamos que o processamento textual ocorre com o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento linguístico é o conhecimento gramatical e lexical que organizam o material linguístico na superfície textual, através dos meios coesivos. O conhecimento enciclopédico ou de mundo é aquele armazenado na memória de longo termo. O conhecimento sociointeracional é o conhecimento das ações verbais sobre as formas de interação pela linguagem.

Através da ativação do conhecimento prévio, podemos prever parte da informação não visual contida no texto, porque o leitor está constantemente fazendo previsões sobre o que é provável que apareça num determinado texto.

Segundo Smith (1989, *apud* Liberato e Fulgêncio, 2007) declarou, a informação visual de que dispomos é limitada, pois se concentra em três aspectos do sistema visual: os olhos, que captam informação visual; o cérebro que vê, pois capta informação das fibras nervosas que ligam os olhos ao cérebro e as reprocessa; e, finalmente, o aspecto de ver como algo episódico.

Portanto, é imprescindível que, na leitura, o cérebro possa fazer uso da informação não-visual, a fim de reduzir o número de alternativas para se decidir acerca do sentido. Após ser captada pelo olho, a informação visual permanece por pouco tempo no cérebro, depois de



uma primeira identificação e é transposta para a memória de curto prazo (MCP), onde permanece na sua forma literal até que seja construído um significado para ela. Quando isso ocorre, esse significado é recodificado para a memória de longo prazo (MLP), que é uma memória duradoura, e a forma literal é esquecida, memorizando apenas o conteúdo semântico, isto é, o significado.

O cérebro deve ser seletivo ao fazer uso máximo daquilo que já sabe e analisar o mínimo de informação visual necessária para a verificação ou alteração do que pode ser previsto.

Acrescentemos a isso o fato de que o leitor não usa a informação não visual apenas para previsões, mas também para inferir, isto é, para deduzir certas informações não explícitas importantes para conectar as partes do texto e chegar a uma compreensão coerente e global do material lido. (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007)

Justificamos esse estudo cognitivo acerca dos processamentos das informações nas memórias e dos aspectos visuais, ambos, na construção de sentidos para explicar como ocorreram as construções inferenciais pelos nossos alunos, devido ao conceito e caráter das inferências como dedução na cognição humana. Tal estudo abordou as associações mentais a partir do explícito. Devemos ter essas noções gerais para assimilar melhor a problemática, que não foi apenas de caráter social e interacional. Portanto, afirmamos que o significado não estava somente explícito ou na informação literal, na soma individual de cada palavra, mas na construção lógica que relacionou as informações apresentadas, ao elaborar pontes de sentido que ligavam informações e precisavam ser conectadas pelo leitor para a coerência, num processo de dedução de informações não explícitas, de acréscimo de dados ao texto.

Sendo assim, o autor pode não explicitar todas as informações, uma vez que também insere informações secundárias, e o leitor, responsável também pela construção de sentidos, precisa ativar na sua memória os dados que o autor não explicitou, para que haja a interpretação. É necessário que haja um conhecimento compartilhado entre eles. Sem esse conhecimento prévio, é impossível vislumbrar uma lógica que permita fazer previsões e inferências, a partir da informação não visual.

Para que o aprendizado da leitura ocorra através da prática, de forma eficaz, as dificuldades devem ser trabalhadas paulatinamente. Não implica desconsiderar os conhecimentos prévios do aluno, mas levá-lo a utilizar com complexidade graduada, dosada passo a passo. Os textos não devem apresentar, no mesmo trecho, muitos pontos de dificuldade para o leitor iniciante.

Os alunos precisavam compreender que nem tudo precisa ser dito num texto, que há

implícitos que podem ser inferidos por apelo ao texto ou a outras fontes de conhecimento. É necessário entender que, no ato da leitura, o leitor acredita que o autor tem algo relevante a dizer e, assim, ativa conhecimentos fazendo releituras, analisando palavras e frases, e elabora inferências. Por outro lado, o autor deve mapear claramente as pistas para a sua intenção comunicativa seja depreendida.

Trata-se, portanto, de conhecimentos ativados que determinam, durante a leitura, as inferências que o leitor faz com base em marcas formais do texto para construir sentido. Assim, a leitura implica atividade de procura por parte do leitor, nas suas lembranças relevantes para a compreensão do texto que fornece pistas, mas que não explicita tudo.

Assim sendo, concordamos com Kleiman (2013) que esclareceu o caráter interativo da leitura, ao pressupor as figuras do autor / leitor presentes no texto para a (re) construção da intenção argumentativa. Assim, o raciocínio do autor pode ser demonstrado pelo uso de operadores e conectivos lógicos, responsáveis pela articulação e organização de temas e subtemas ou raciocínio inferível quando esses elementos estão ausentes, mas reconhecíveis pela natureza e relacionamento dos argumentos.

A habilidade de perceber a atitude do autor no texto requer mais que identificação automática dos itens lexicais, porque envolve reconstrução da posição argumentativa implícita a partir de elementos lexicais explícitos. Portanto, concluímos com Liberato e Fulgêncio (2007, p.34-35):

a capacidade inferencial é de tal forma inerente à compreensão da linguagem que o leitor, quando memoriza as informações recebidas, incorpora a esse elenco também a informação inferida, sem nem mesmo perceber que essa informação não estava explícita no texto. Esse dado inferido, que na verdade é construído pelo leitor, entra na memória como se fizesse parte do texto, do mesmo jeito que as informações literais.

Ainda, em concordância com as linguistas, afirmamos que uma palavra evoca na mente do leitor, mais informações do que os seus traços definitórios. Isso ocorre, ao ativar uma área cognitiva mais ampla que inclui conhecimentos enciclopédicos relacionados ao conceito e expectativas, que variam de acordo com critérios socioculturais ou individuais, ativando outras informações que se ligam compondo um esquema de ideias.

O mecanismo de inferência e geração de expectativas é automático e inerente à linguagem. O autor deve dosar o que deve ser explicitado e o que pode ser deixado a cargo do leitor, para que complete com inferências, através da ativação do conhecimento prévio. Desse modo, o autor pode construir um texto que não demande inferências que o leitor é incapaz de realizar, comprometendo a legibilidade textual.

Em outras palavras, podemos afirmar que esse cálculo do autor não é feito a todo o momento, ou seja, o texto não é planejado como se fosse um cofre, em que se o leitor não souber manusear a chave da teoria, não o abre. Sendo as inferências inerentes ao ser humano, precisamos, portanto, ampliar as construções inferenciais mais maduras de nossos alunos.

Temos, assim, como textos bem construídos, aqueles que apresentam explicitamente todas as informações necessárias à sua compreensão. O autor avalia se o leitor dispõe de conhecimentos que permitam inferir o implícito e procura modelar seu texto de acordo com os conhecimentos prévios e a capacidade inferencial desse leitor, porque o texto pode ser de difícil compreensão se as expectativas para sua coerência não são acionadas de modo imediato.

Em geral, o leitor se esforça para atribuir sentido àquilo que lê, levantando hipóteses. Contudo, às vezes, a ligação implícita não é óbvia nem imediatamente estabelecida e, portanto, construída com esforço.

Logo, as palavras acionadas na mente do leitor despertam o significado que as define e todo um esquema de conhecimentos com informações que se ligam ao conceito evocado, para conferir lógica àquilo que lê, levantando hipóteses que podem explicar as relações envolvidas.

Através da experiência do dia-a-dia: leituras diversificadas, contato com outras culturas e arte, os alunos ativam esses conhecimentos armazenados, isto é, *frames*, esquemas, planos, modelos de comportamento e *scripts*, conhecimentos de mundo adquiridos na experiência individual para a construção inferencial, além, é claro, da necessidade de outros conhecimentos, como os linguísticos, por exemplo. Assim se constrói a compreensão dos textos. Portanto, a escola deve considerar os conhecimentos dos discentes para a leitura, pois o leitor é ativo.

Apenas para complementar sob o aspecto da coerência, não podemos afirmar que o sentido do texto já está determinado pelos valores semânticos que a ele foram atribuídos, pois em contextos diferentes a interpretação pode ser diferente. Esse significado depende da interação entre sujeitos, os valores e as relações feitas por eles. Logo, o sentido do texto não se fecha de imediato, pois depende das interpretações variadas que o leitor pode atribuir.

Dessa maneira, o sentido e, particularmente, as inferências também estão relacionados ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, aos seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam.

Assim, Koch (2006a, p 44) assegurou:

A língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

Portanto, os sujeitos atribuem sentidos inferenciais aos textos através dos contextos em que se inserem historicamente, juntamente com seus conhecimentos compartilhados de discurso e de mundo armazenados na memória. Sintetizamos os estudos textuais e cognitivos sobre as inferências, nesse capítulo, para ampliarmos nosso entendimento sobre como ocorreu o processo inferencial pelos alunos na obra de Bojunga (2013).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já registramos, nossa experiência em sala de aula com o nono ano da escola estadual demonstrou que esses alunos tinham dificuldades com a construção inferencial mais complexa. Para tanto, coletamos dados sobre o que os estudantes já sabiam, em atividade diagnóstica e observamos o que precisavam saber. Constatamos suas dificuldades em construir sentidos devido aos seus conhecimentos prévios e de mundo ainda incipientes.

Não ministramos aulas de Língua Portuguesa em seriação anterior a muitos desses alunos que constituíram a turma do nono ano. Em um diálogo com eles, em sala, posto que, no ano vigente, fomos docente dessa série, nos contaram que não tinham o hábito de leitura. Através de nossa prática diária com essa turma fomos verificando que esses discentes, entre quatorze e quinze anos, estudaram sempre em escolas públicas e vieram em sua maioria, de outros estados para que os pais trabalhassem em Uberaba. De modo geral, tinham dificuldades com ortografia, acentuação, mas, de forma mais relevante, observamos suas dificuldades em construir inferências mais apuradas com implícitos mais complexos.

A escola não disponibilizava de uma biblioteca que tivesse uma variedade de livros literários clássicos, entre outros. As obras que lá estavam eram em número reduzido e, por isso não atendia a demanda. Em contrapartida, havia um datashow para que pudessemos trabalhar com leitura.

A discussão inferencial era conteúdo a ser trabalhado no nono ano, pois estava contida no livro didático e fazia parte do CBC (Conteúdo Básico Comum). Ocorreu que, geralmente, apareceu de forma fragmentária em muitos textos não literários, o que dificultou a construção de sentidos inferenciais desses alunos, pois faltou - lhes o sentido global. Além disso, o texto literário deveria ser usado com mais frequência, pois nele se encontravam implícitos com maior complexidade.

Utilizamos, em sala, primeiramente, os seguintes procedimentos metodológicos: coleta de dados sobre a construção de sentidos inferenciais através da avaliação diagnóstica sem estratégias e, depois, com estratégias leitoras de Solé (1998), através do mesmo material.

Verificamos a dificuldade dos alunos, ao visualizar os elementos formais do texto, para formular as ligações precisas à produção de um contexto implícito. Assim, na avaliação diagnóstica, observamos o problema através de um poema de “Clepsidra”: “Se andava no jardim”, de Camilo Pessanha e a crônica “ Elefantes”, de Marcelo Coelho que privilegiavam ideias implícitas.

No tema do poema, havia implícitos que requisitavam do aluno uma construção de sentidos baseada no processo de conquista amorosa e posterior decepção, de modo indireto. No título da crônica, existia um implícito referente ao símbolo do animal como problema, ou, ainda, representando uma forte necessidade física do menino de ir ao banheiro, entre outros sentidos possíveis pelo contexto.

Os textos dessas atividades foram entregues aos alunos que fizeram as leituras, individualmente, e responderam a um questionário de duas questões. Cada uma referente a um dos textos. Notamos que, embora os textos, na íntegra, facilitassem a produção de sentidos inferenciais, ainda assim foram necessárias práticas com estratégias de leitura, pois os resultados dessa avaliação diagnóstica demonstraram uma limitação do conhecimento prévio para a construção inferencial.

Após essa observação, partimos do mesmo material, mas com leitura coletiva em que fomos auxiliando os alunos a aplicarem as estratégias leitoras de Solé (1998) para antes, durante e depois da leitura. Portanto, observamos no dia-a-dia, que os alunos construíam inferências, pois lhes são inerentes, mas tiveram dificuldades com implícitos mais complexos que requeriam construções inferenciais mais maduras.

Tabulamos a avaliação diagnóstica sem estratégias e a com estratégias em quadros e diante dos resultados alterados positivamente, analisamos que a nossa hipótese inicial de que os alunos tinham dificuldades com implícitos mais complexos procedia.

Para que nosso leitor entendesse sobre essas estratégias utilizadas em sala com nossos alunos, fez-se necessário explicarmos o que são essas estratégias leitoras usadas como procedimentos metodológicos da pesquisa: são sistemas elevados que envolvem cognição, ou seja, estruturas de conhecimento. Já a metacognição controla a própria compreensão. As estratégias abrangem, também, o objetivo a ser alcançado, planejamento das ações e meios para atingi-las, supervisão, avaliação e possível alteração, em caso de necessidade. Defendemos a relevância desses procedimentos metodológicos para a construção inferencial.

Solé (1998) afirmou que as estratégias devem ser aplicadas a partir de situações educativas, nas quais o professor é o guia/modelo. Dessa forma, professor é o agente-letrador, e alunos são protagonistas que constroem e compartilham significados, até que progressivamente, possam utilizar estratégias de compreensão leitora sem as ajudas iniciais, à semelhança dos “andaimos”, no entender de Oliveira; Antunes (2013). Compartilhamos do pensamento dessa autora no presente trabalho.

Assim, cognição e metacognição não podem ser entendidas como técnicas precisas, receitas prontas ou como habilidades específicas, mas como a capacidade de analisar problemas e solucioná-los, para garantir uma aprendizagem significativa.

Solé (1998) deu relevância aos estudos cognitivistas de leitura que alegam que o que se lê é produto de três condições: (i) clareza e coerência do conteúdo dos textos através da familiaridade com sua estrutura e nível lexical, sintaxe e coesão interna; (ii) grau de conhecimento prévio do leitor sobre o conteúdo do texto; e (iii) estratégias utilizadas pelo leitor, que, quando proficiente as utiliza de forma inconsciente, automática.

Portanto, queremos que nossos alunos, ao dispensar atenção a algo na leitura que não foi compreendido, lancem mão de estratégias de forma planejada e deliberada, tornando-se conscientes da sua compreensão.

Para tanto, apoiamo-nos na ideia da autora que analisa a necessidade de se trabalhar estratégias de compreensão. Concluimos com ela que, para se formar leitores autônomos, capazes de enfrentar textos diversos, deve-se aprender a interrogar sobre sua própria compreensão, ao estabelecer pontes entre o que leu e seu acervo pessoal, transferir o que se aprendeu para outros contextos. Assim, através do ensino de estratégias, os alunos se tornaram munidos de conhecimentos para aprender a aprender.

Concordamos com a autora e afirmamos que ao cumprir estas condições, entram em jogo atividades cognitivas, que Palincsar e Brown (1984, *apud* Solé 1998, p.73-74) associam à aplicação de ações condutoras da compreensão do texto e podem ser utilizadas no ensino das construções de sentido por meio de inferências:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial;
4. Avaliar a coerência interna do conteúdo do texto e se este se ajusta ao conhecimento já adquirido;
5. Comprovar, por meio da revisão, se a compreensão está ocorrendo;
6. Elaborar e provar inferências.

Assim, essas estratégias são responsáveis pela construção da interpretação do texto, das inferências e, de forma autônoma, devem ser ensinadas em todas as etapas da leitura: antes, durante e depois. O que não implica um leitor passivo; mas, ao contrário, aquele que constrói seus próprios significados e os usa de forma competente e ativa.

As diferentes estratégias propostas ao ensino de compreensão leitora estavam ligadas ao ensino e à aprendizagem, como um auxílio para que o aluno construísse ideias, a partir dos seus conhecimentos prévios.

Edwards e Mercer (1988, *apud* Solé, 1998) defendem que a situação educativa deve ser considerada como “processo de educação conjunta” em que aluno e professor

compartilham progressivamente significados mais amplos. Em Coll (1990, *apud* Solé, 1998), temos o docente com função de guia, que se aproxima dos processos de “andaimes”. E, em Wood, Bruner e Ross (1976, *apud* Solé, 1998), verificam-se os desafios do ensino que devem estar um pouco além do que o discente já sabe, retirando progressivamente as ajudas iniciais à proporção que o aluno estiver mais competente, controlando sua própria aprendizagem. Compartilhamos dessas noções e as usamos como estratégias para a construção inferencial em nossa intervenção.

Ainda, de acordo com Leffa (1996), o leitor tem capacidade para avaliar a qualidade da sua própria compreensão, através de componentes psicogenéticos e instrucionais. Os primeiros tratam o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão e os segundos têm ação específica da educação. Juntos formam a metacognição da leitura, ou seja, referem-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo o que se relaciona a eles.

Dessa forma, a metacognição trata a habilidade para monitorar ativamente a compreensão feita pelo próprio leitor, durante o ato da leitura, e toma medidas adequadas quando essa compreensão falha. Fixa-se não no conteúdo, mas nos processos conscientes para chegar a ele.

Para Brown (1980, p.456, *apud* Leffa 1996, p.46), metacognição é "controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão". Dentre essas atividades estão: objetivo de leitura, identificação de segmentos mais ou menos importantes do texto, concentração nesses segmentos mais relevantes, avaliação da qualidade da compreensão da leitura efetuada, verificação dos objetivos alcançados, aplicação de medidas corretivas quando detectadas falhas nesta compreensão, correção dos caminhos da leitura devido a distrações ou interrupções.

Entretanto, Leffa (1996) discordou de Brown (1980), porque Brown tratava a cognição como atividade abaixo do nível da consciência e, para Leffa, isso envolvia não apenas atividades automatizadas, mas também, de alto nível de consciência, como a capacidade de construção de inferências.

Concordamos com Leffa (1996) que sugeriu que classifiquemos a cognição, não pelo envolvimento da consciência, mas por critério do tipo de conhecimento usado para executar a atividade. Na atividade declarativa ou cognitiva, que envolve apenas a consciência, o leitor sabe o que tem de fazer, Já na atividade processual ou metacognitiva, que envolve a consciência da própria consciência, o indivíduo avalia e controla o próprio processo para chegar ao produto.



O autor verificou, através de pesquisas, que os leitores proficientes são aqueles que relatam certas estratégias, o que indica que são capazes de analisar metacognitivamente seu comportamento lectural, havendo, pois, a possibilidade de se ensinar essas estratégias aos alunos.

Segundo Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura são: motivação; objetivos; atualização do conhecimento prévio; formulação de previsões e incentivo às perguntas para que os discentes possam interiorizar progressivamente e, de forma autônoma, a compreensão da leitura; antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais como título, subtítulo, exame de imagens, de saliências gráficas entre outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte, da formatação do gênero e do autor ou instituição responsável pela publicação.

O leitor ativo sabe o porquê de ler e assume sua responsabilidade nesse processo compartilhado entre professor-alunos e entre alunos, em que o professor ensina seu processo e amplia a interação leitor e texto para que seja o mais produtiva possível.

Já as estratégias durante a leitura são: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

As atividades para depois da leitura são: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

As estratégias para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do nosso aluno leitor através da construção inferencial. Para alcançar esse estágio de proficiência, deviam dominar os processamentos básicos da leitura.

Em nossa intervenção, agregamos uma proposta de ensino das estratégias em progressão: etapa do modelo, em que o professor é o modelo, o mediador para seus alunos, mediante sua própria leitura em voz alta, a fim de discutir os processos, as hipóteses, os indicadores etc, na condução do ensino de leitura.

Seguiu-se a etapa da participação do aluno, dirigida pelo professor, ao garantir a transferência progressiva de responsabilidade e controle para esse aluno com o objetivo de que seja competente e autônomo nas construções de sentidos que realiza.

Finalizou-se com a etapa leitura silenciosa em que os discentes realizaram sozinhos os objetivos da leitura e foram se tornando cada vez mais independentes nesse processo, pois através de um conhecimento, cada vez mais amplo, elaboraram inferências.

Os alunos colocaram em prática a habilidade aprendida sob o controle e supervisão do professor pesquisador, nos dizeres de Bortoni-Ricardo (2008), na rotina do trabalho pedagógico. Já, na prática individual, o discente deveria utilizar, independentemente, a habilidade trabalhada em sala de aula para ler novos textos.

Importante destacar o fato de que, muitas vezes, o aluno não aprende significativamente, pois é um “participante passivo”, e segundo Palincsar e Brown (1984, *apud* Solé, 1998) deve-se propor um “modelo de ensino recíproco”, em que o aluno assume papel ativo para utilizar quatro estratégias: formular previsões, perguntas, esclarecer dúvidas e resumo, através de um modelo de atuação do professor que supervisiona e corrige os alunos que dirigem a discussão e assumem o controle.

Esse modelo se assemelha às estratégias propostas ao ensino de compreensão leitora: “processo de educação conjunta”, docente com função de guia; os “andaimes”; e os desafios do ensino que devem estar um pouco além do que o discente já sabe.

A nosso ver, a estratégia “resumo” de Palincsar e Brown (1984, *apud* Solé, 1998) foi mais significativa devido ser substituída por uma discussão oral entre os grupos, sem intervenção docente para o momento que culminou com as respostas escritas deles acerca das inferências na associação entre caracterização das personagens, dos ambientes e dos objetos na obra **O sofá estampado** (2013), que está no questionário<sup>2</sup>.

Tratou-se, portanto, de fazer com que o aluno soubesse que podia utilizar as mesmas chaves que o autor usou para propor um significado. Além de tudo, devia se posicionar diante dos textos sempre de forma ativa. Mas foi tarefa do docente a condução do processo que foi, aos poucos, deixando os estudantes independentes, nas atividades de construção de sentidos inferenciais.

Após essas considerações, entramos na parte mais prática deste trabalho de pesquisa. Depois da avaliação diagnóstica sem e com o uso de estratégias, como já explicamos no início deste capítulo, escolhemos a obra de Bojunga (2013), tratada em mais ou menos vinte e

---

<sup>2</sup> Apêndice D – Questionário com 21 questões referentes à obra “O sofá estampado”, de Lygia Bojunga.

quatro aulas, devido à aproximação dos temas discutidos com a faixa etária dos alunos do nono ano. Elaboramos 21 (vinte e uma) questões embasadas em estudos literários sobre a obra e através da própria leitura de **O sofá estampado** (2013), para aplicarmos aos 25 (vinte e cinco) alunos do nono ano de ensino fundamental de uma escola pública de Uberaba MG.

Como estratégia de motivação e de objetivos de Solé (1998) para antes da leitura da obra, levamos para a aula, a canção de Capital Inicial, **Primeiros Erros**, a fim de discutirmos oralmente sobre sua temática: qual a simbologia da chuva e do sol na vida do eu lírico e qual a relação com seus primeiros erros, entre outras estratégias de indagações que levaram o aluno à reflexão para adentrar posteriormente a obra de Bojunga (2013).

Na tela de Edward Munch, **O grito**, analisamos oralmente suas cores e expressões, as formas das linhas que compõem o desenho para que os discentes elaborassem inferências diante do conhecimento prévio compartilhado entre os alunos. Depois de discutirmos essas motivações e usarmos a dinâmica do medo, que questionava qual o maior medo de cada um dos alunos e do docente, apresentamos a capa do livro de Bojunga (2013) e solicitamos que tentassem fazer uma associação entre as motivações e a obra. Diante da apresentação do livro, pedimos que lessem a obra em três semanas.

Finda essa etapa, fomos lendo **O sofá estampado** (2013) oralmente com os discentes e aplicando as estratégias em alguns trechos, como por exemplo, a tentativa de identificar pistas no texto que demonstrassem o comportamento da Dona-da-Casa, com o auxílio das palavras-chave: “mania do combina”, entre outras estratégias em que um discente podia auxiliar o outro para ampliação do conhecimento prévio, além da nossa mediação.

Depois desse estudo com estratégias, interrompíamos a aula, sempre que necessário, para solicitar aos discentes que registrassem por escrito e individualmente a resposta a determinada questão desse questionário. As respostas requeriam a construção inferencial através da aplicação de estratégias por eles mesmos sobre trechos não discutidos. Tínhamos por objetivo que os alunos conseguissem construir inferências sozinhos através das estratégias que iam sendo ensinadas durante a leitura oral da obra, em determinadas passagens.

A intenção era compilar as respostas como formadoras do *corpus* da nossa pesquisa. Dessa maneira, totalizaram-se 525 (quinhentos e vinte e cinco) respostas dos alunos. Lemos todas essas respostas às questões e fomos tabulando em um quadro<sup>3</sup>. Nele se verificam os resultados individuais dos alunos sobre construir inferências, construir parcialmente ou não construir.

---

<sup>3</sup> Apêndice E – Quadro 3 – Resultados das construções inferenciais referentes às 21 questões dos 25 alunos do nono ano.

Selecionamos as respostas dos discentes com construções inferenciais possíveis e variadas dentro do contexto das questões, ou seja, justificamos como escolha do nosso *corpus* as que se mostraram significativas para nossa análise. A opção se explica porque muitas respostas tinham construções de sentidos inferenciais semelhantes em sua totalidade. Já as respostas sem construções de inferências foram descartadas. Nenhuma resposta do aluno 16, por exemplo, foi selecionada, devido a se repetir quando comparada a outros alunos.

Houve construções de sentidos inferenciais complexas realizadas pelos alunos no questionário. Isso se deve ao fato de termos levado os discentes às indagações sobre a obra e suas temáticas. Além disso, incentivamos o uso do dicionário, entre outras estratégias leitoras, durante a leitura de muitos trechos da obra. Também através da nossa mediação, propiciamos aos grupos compartilharem conhecimentos para ampliar seus acervos linguísticos, extralinguísticos e cognitivos.

Para uma organização estética, a fim de que a leitura das análises dos dados ficasse facilitada, recortamos as respostas selecionadas dos alunos, em forma de *print* e as colocamos abaixo das questões do questionário, também recortadas uma a uma. Cada pergunta com suas respectivas respostas foram dispostas por ordem de aluno.

Importante salientarmos que nossa intervenção aconteceu em muitos trechos orais da leitura da obra, que foi feita na íntegra, para que os estudantes pudessem, progressivamente, ir aprendendo a usar essas habilidades, de forma autônoma, para a construção inferencial. Contudo, as passagens cobradas no questionário foram apenas lidas, sem nossa mediação com estratégias para que os discentes as aplicassem sozinhos.

Também são importantes as seguintes observações: as análises apresentadas foram uma *amostra* representativa do *corpus*, posto que os limites da pesquisa não comportavam os resultados do estudo exaustivo que se realizou. Algumas respostas dos alunos não mereceram comentários, visto que se repetiam. Isso resultaria numa análise enfadonha.

Finalizamos o tratamento dos dados com a elaboração de um gráfico sobre a percentagem geral do nono ano acerca das questões que possibilitaram a construção inferencial.

## 4 SUGESTÃO DE PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COM ANÁLISE DOS DADOS DOS ALUNOS

### 4.1 PRESSUPOSTOS PARA A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

À medida que a leitura do estudante o informa e amplia conhecimentos, também concede que se aproxime do mundo de significados de outros autores e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos, ao renovar seus conhecimentos prévios.

Assim, a maioria dos alunos desenvolveu atitude responsiva, gradualmente, em relação às leituras da obra que lhes foram apresentadas. Pensando nisso, organizamos sequências didáticas, em que o aluno participou de todo o processo da leitura a partir das estratégias leitoras para que, ao final das atividades, fosse capaz, sozinho, de interpretar esse texto globalmente, porque aprendeu metacognitivamente a construir sentidos inferenciais possíveis na sua leitura.

Desse modo, o discente teve bagagem cognitiva ampliada, ou seja, conhecimentos prévios que o auxiliava na interpretação de outros textos também.

Os alunos do nono ano, turma de 2016, demonstraram dificuldades em interpretar implícitos mais complexos, em nossas aulas de Português ministradas no dia-a-dia. Muitos deles, advindos de diversas regiões do Brasil como Alagoas, Maranhão entre outras, diziam não ter o hábito da leitura e de estudarem os implícitos apenas em trechos de obras literárias diversas ou textos informativos.

Verificamos em livros didáticos de anos anteriores que realmente, no capítulo destinado aos implícitos havia, em muitos casos, trechos de obras e os discentes apresentavam, em virtude disso, dificuldades em trazer o sentido global às obras não lidas na íntegra.

A partir deste dado, observamos que, geralmente, nossos alunos do nono ano vieram de diversas regiões do Brasil, por ser uma escola pública periférica em que os pais se instalaram nas redondezas para trabalhos braçais em empresas. Como a biblioteca da escola possuía poucos livros literários, verificamos que continha apenas dois exemplares de **O sofá estampado** (2013). Por outro lado, a escola tinha um datashow, o qual pudemos fazer uso durante a nossa leitura da obra com os alunos em sala. Justificamos nossa escolha do corpus devido a obra tratar de problemas juvenis, fato que a aproxima do leitor.

Diante deste contexto, pautamos a necessidade de nossa pesquisa para tentarmos

promover a leitura significativa de alunos leitores ativos que ampliam seus conhecimentos prévios para construir inferências, através dos elementos autor, texto e leitor. Para tanto, dividimos a sala em grupos e, sob nossa mediação, partimos do diagnóstico do que os alunos já sabiam para propor discussão entre os pares. Os discentes dominavam questões explícitas e implícitas básicas, mas tinham dificuldades com implícitos que solicitavam conhecimento de mundo mais apurado.

Elaboramos duas questões que requeriam do aluno a construção inferencial como avaliação diagnóstica. Tratava de um texto, poema de Pessanha, “Se andava no jardim”, em que o discente deveria, através do implícito do tema, construir inferências e “Elefantes”, crônica de Marcelo Coelho, que traz o implícito no próprio título. Entregamos a avaliação diagnóstica aos alunos e deixamos que realizassem sozinhos e individualmente a leitura e interpretação. Transcrevemos suas respostas para um quadro em que sintetizamos cada uma das produções referentes às duas questões nos baseando em: construção de inferências, não construção e construção parcial de inferências.

Após essa avaliação diagnóstica, resolvemos comprovar se as estratégias leitoras realmente auxiliavam na leitura e entregamos novamente os mesmos textos e as mesmas questões. Enfim, usamos o mesmo material e fomos ensinando as estratégias para durante a leitura. Finalizamos a atividade, com o registro escrito individual de cada discente. Transcrevemos novamente os resultados em um quadro, que se alterou positivamente.

Para antes da leitura da obra de Bojunga (2013), utilizamos as estratégias ao motivá-los com a visitação a outras obras, de temática semelhante, com o propósito de ampliar o conhecimento prévio dos alunos. Essas obras foram a letra da canção do grupo Capital Inicial, **Primeiros Erros**, para discutirmos oralmente sobre a simbologia do sol e da chuva, a associação entre esses elementos e os primeiros erros do eu lírico e a tela de Edward Munch, **O grito**, para analisamos oralmente suas cores e expressões, as formas das linhas que compõem o desenho para que os discentes elaborassem inferências diante do conhecimento prévio compartilhado entre os alunos. Depois de discutirmos essas motivações e usarmos a dinâmica do medo, que questionava qual o maior medo de cada um dos alunos e do docente, apresentamos a capa do livro de Bojunga (2013) e solicitamos que tentassem fazer uma associação entre as motivações e a obra. Diante da apresentação do livro, pedimos que o lessem em três semanas.

Detalhamos noções, durante o ato da leitura, para estimular as habilidades de leitura que auxiliavam os alunos a tornarem-se proficientes. Tais noções obtidas pela aplicação das estratégias leitoras de Solé (1998) tinham como embasamento o fato de que o discente devia

saber um pouco além do que já sabia. Mais adiante, o professor com a função de guia foi retirando aos poucos as ajudas iniciais, com o propósito de que os alunos se tornassem autônomos na construção de sentidos inferenciais.

Durante a leitura oral compartilhada na obra e a silenciosa, fomos levando os alunos a discutirem diversos trechos e, aos poucos, retiramos as ajudas iniciais, de modo que, no questionário escrito, os discentes elaboraram, sozinhos, a produção de inferências com utilização das estratégias já aprendidas na leitura oral. Importante salientar que os trechos discutidos oralmente com os alunos, através dessas estratégias não foram os mesmos requeridos no questionário.

Defendemos que, através das estratégias de orientação de leitura, os alunos podem atuar de modo ativo, na discussão do que leem com os colegas, ampliando seu conhecimento de mundo de forma gradual e independente. Esse exercício cognitivo propicia construir inferências sobre inúmeras ideias veiculadas nos textos.

O perfil de redação de textos dos 25 (vinte e cinco) alunos do nono ano do ensino fundamental II, sujeitos desta pesquisa, consistiu, quase que de modo geral, de inadequações ortográficas, de equívocos de acentuação e de pontuação. Além disso, verificamos que suas dificuldades, ainda maiores, concentravam-se na construção de sentidos inferenciais, pois necessitavam de uma postura mais assídua de leitura, produção e interpretação textual.

Não ministramos aulas a esses alunos em anos anteriores, mas através da análise diagnóstica e experiência em sala, pudemos verificar suas dificuldades e focalizar no problema maior: a construção de sentidos inferenciais.

Esses alunos advieram de diversas regiões do Brasil como Alagoas, Maranhão, Piauí, interior de São Paulo e cidades de Minas. Residem e estudam na região periférica de Uberaba e conforme nos informaram, de modo geral, não têm o hábito da leitura.

Durante a leitura integral da obra de Bojunga, fomos ensinando aos alunos aplicarem as estratégias leitoras de Solé (1998). Nas análises das respostas dos alunos referentes ao questionário, não citamos essa autora para cada ocorrência de construção de inferências, a fim de evitar a repetição, mas todas as estratégias foram fundamentadas nas suas proposições teóricas.

Nossa intervenção, como docente da classe, começou pela curiosidade em saber como nossos alunos constroem inferências em uma obra como essa da Bojunga (2013), que se aproxima deles pela temática e objetivou que construíssem inferências, através da sequência didática de aproximadamente vinte e quatro aulas, aplicada à leitura da obra, que adaptamos em três etapas:

- 1 - Motivação (estratégias para antes da leitura),
- 2 - Introdução (estratégias para antes da leitura),
- 3 - Leitura da obra (estratégias para durante e depois da leitura).

A produção inferencial foi entendida, neste trabalho, como processo básico de significação, que ocorre obrigatoriamente em uma leitura interativa, através da qual o leitor, como agente de seu processo, mescla seu conhecimento prévio com as informações novas trazidas pelo texto para a geração de significados. O leitor parte dos *frames* e esquemas cognitivos ativados pela informação visual recebida.

De acordo com Van Dijk (2013), os *frames* ou *scripts* podem desempenhar um papel crucial na construção de modelos pessoais novos ou, ainda, na atualização dos antigos. Assim, esses modelos adquiridos são vitais para a compreensão leitora.

Levando tudo isso em conta, mostramos aos alunos a necessidade de ter um objetivo para a leitura que, no caso, seria o prazer de compreender o texto literário. Esse prazer da compreensão foi demonstrado na ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos que foram capazes de construir inferências mais complexas, inclusive muito ricas para a faixa etária deles, comprovadas por meio de nossas análises.

**O sofá estampado** (2013), obra infanto-juvenil brasileira, convidou nosso aluno leitor a interagir, construir sentidos implícitos na narrativa, tecendo relações entre autor, texto e leitor, sugerindo muitas possibilidades de leitura dentro do contexto, como a semântica para as palavras: “onda”, “Mulher sem rosto”, “túnel”, “escada” e o “lenço frio”, por exemplo. Além disso, os discentes aprenderam a transferir esses conhecimentos para outros textos.

Ademais, a obra contribuiu para ampliar conhecimentos através de uma visão crítica e estética e apresentou personagens que se identificaram com os jovens, por tratar de temáticas da adolescência. A um só tempo, esse texto contribuiu com a ampliação do conhecimento prévio e de mundo dos leitores e se permitiu a elaboração de inferências, de modo mais fácil, por aproximar-se do mundo juvenil e de seus problemas, dentre eles, o psicológico. Dadas essas características da obra, as atividades de intervenção docente operaram por meio das estratégias leitoras.

Os resultados esperados assim se expressaram: levar os discentes a se tornarem independentes na construção de sentidos inferenciais previstos nessa obra, para que, mais adiante, pudessem fazer qualquer outra leitura de modo mais eficiente.

#### 4.2. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO COM ANÁLISE DOS DADOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS



A sequência didática consistiu em mais ou menos 24 (vinte e quatro) aulas totais para propor a construção inferencial através de estratégias leitoras e ampliar o conhecimento prévio na leitura da obra **O sofá estampado** (2013), de Lygia Bojunga.

### **1ª Etapa: Aula de motivação**

#### **Tema:**

Introdução da temática central do livro: adolescência e seus medos: timidez, namoro, família, entre outros.

#### **Objetivos:**

Promover um pequeno debate sobre a temática do medo para introduzir a obra e ampliar o conhecimento prévio para a leitura.

Introduzir o tema da canção: **Primeiros Erros**, do grupo Capital Inicial e o da tela **O grito**, de Edward Munch e associá-los à dinâmica sobre o medo para adentrar o tema central da obra, a fim de contribuir na construção inferencial.

#### **Sequência de atividades:**

Para esta aula, tendo por base que o livro que foi trabalhado tratou da história de um tatu que aprendia, aos poucos, a lidar com sua vida e seus medos pessoais, promovemos um pequeno debate com os alunos, em círculo, e apresentamos uma dinâmica com uma pequena caixa que continha a seguinte pergunta: Quais são seus medos?

Essa dinâmica, a canção e a tela foram usados como estratégia de motivação, que auxiliaram o discente a tentativas de entrar na temática do livro de Bojunga (2013) como nos propõe Solé (1998) para estratégias de confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura. Os alunos tinham alguns minutos para escrever bilhetes que deviam ser colocados dentro da caixa. Esses recados podiam ser perguntas ou desabafos assinados ou não pelos alunos.

Os subtemas não foram estipulados, uma vez que era esperado o surgimento de diversos assuntos relacionados aos problemas que permeavam a adolescência, como por exemplo: namoro, sexo, escola, família, entre outros. Nós, professores, também nos incluímos e colocamos um bilhete na urna.

Assim que todos os bilhetes foram recolhidos, iniciamos o debate, optando, inclusive, por comentar o nosso medo. Foi interessante não ficarmos tentado adivinhar de quem era o

medo, caso o bilhete não fosse identificado. Os alunos deram opiniões, imaginando-se naquela situação e expressaram-se acerca das ideias que foram surgindo.

O objetivo dessa dinâmica foi introduzir o tema central da obra, que se apresentou diante de muitos símbolos e metáforas. Não colocamos exemplares desses bilhetes nos Anexos, por acharmos desnecessário, visto que a leitura da obra, propriamente dita, ainda não começou.

Mostramos que mesmo quando não disseram tudo, em seus bilhetes, por exemplo, construíram possibilidades de sentido para o não dito, ou seja, não foi necessário escreverem tudo, desde que aquilo que foi dito deu pistas para entender o implícito.

Nossos alunos não tinham problemas com inferências no dia-a-dia. Suas dificuldades se apresentaram mediante textos que exigiam construções de sentido inferenciais mais profundos, como os literários, em que foi preciso ter conhecimentos prévios mais amplos para se entender o simbólico.

Além da motivação da caixa, apresentamos outra, que consistiu em ouvirmos a canção **Primeiros erros**, de Capital Inicial. Analisamos a temática da canção oralmente, através da leitura semântica e lexical: o significado da chuva e do sol, dos primeiros erros, entre outros. Depois, auxiliamos na leitura da tela **O grito**, de Edvard Munch e enfatizamos suas expressões, linhas e cores, e o porquê das deformações, para atualizarmos e ampliarmos o conhecimento prévio desses alunos ao tentar associar essas temáticas às da obra que seria relida em sala, para aqueles alunos que fizeram a leitura em casa.

Trouxemos à tona o que os discentes já sabiam sobre a temática dessas duas obras, seus conhecimentos de mundo. Fizemos com que compartilhassem entre si esses conhecimentos. Pedimos, finalmente, que associassem o estudo das motivações à dinâmica, a fim de que fossem levados a criar estratégias de hipóteses para o conteúdo de **O sofá estampado** (2013).

#### **Música “Primeiros erros”, Capital Inicial<sup>4</sup>**

Meu caminho é cada manhã  
 Não procure saber onde estou  
 Meu destino não é de ninguém  
 E eu não deixo os meus passos no chão

Se você não entende não vê  
 Se não me vê não entende  
 Não procure saber onde estou  
 Se o meu jeito te surpreende

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.vagalume.com.br/capitalinicial/primeiros\\_erro.html#ixzz44MkCbuZ](http://www.vagalume.com.br/capitalinicial/primeiros_erro.html#ixzz44MkCbuZ)

Se o meu corpo virasse sol  
 Minha mente virasse sol  
 Mas só chove, chove  
 Chove, chove

Se um dia eu pudesse ver  
 Meu passado inteiro  
 E fizesse parar de chover  
 Nos primeiros erros  
 Meu corpo viraria sol  
 Minha mente viraria ar  
 Mas só chove, chove  
 Chove, chove (2x)

Meu corpo viraria sol  
 Minha mente viraria ar  
 Mas só chove, chove  
 Chove, chove

CAPITAL INICIAL. **Primeiros erros**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/capital-inicial/primeiros-erros.html>. Acesso em: 10 set.2016.

### A tela de Edward Munch “O grito”

Figura 1 – tela de Edward Munch “O grito”



Fonte: [www.significados.com.br/quadro-o-grito-de-edvard-munch/](http://www.significados.com.br/quadro-o-grito-de-edvard-munch/)

Após problematizarmos oralmente as temáticas presentes nas motivações, estratégias para antes da leitura de Solé (1998), propiciamos aos alunos manusearem o livro material, em sala, pois isso era importante para eles: poder palpar o livro em estudo, ver suas cores, sentir seu cheiro para que se despertasse o prazer pela leitura. Apresentamos a capa e a contracapa do livro em projeção no datashow, posto que a biblioteca possuía apenas um ou dois

exemplares.

Discutimos sobre a temática envolvida na música e na tela com os alunos, a fim de revisar e ampliar seus conhecimentos. Analisamos oralmente qual a associação temática implícita entre a dinâmica, a música e a tela, e o que poderiam formular como hipótese na construção de sentidos para a leitura. Solicitamos que providenciassem cópias do livro.

## **2ª Etapa: aula de introdução**

### **Tema:**

Apresentação da obra **O sofá estampado** (2013), Lygia Bojunga

### **Objetivos:**

Direcionar os questionamentos das aulas de motivação para o livro.

Apresentar a obra e dar informações sumárias sobre a autora para que possam ter conhecimentos prévios que auxiliem na construção de sentidos.

### **Sequência de atividades:**

Na aula seguinte à motivação, algumas perguntas levantadas foram retomadas e direcionadas ao objeto de estudo: o livro **O sofá estampado** (2013). Dessa forma, não mencionamos nada sobre o conteúdo do livro. Alguns alunos, a princípio, que não leram o livro anteriormente, não conseguiram estabelecer relação entre as aulas anteriores e o livro apresentado, uma vez que o título não tinha relação direta com o tema abordado na dinâmica, na letra da canção e na tela.

Fizemos com que os alunos construíssem algumas estratégias de hipóteses e formulassem previsões a partir do título. Entre suas tentativas de construção de sentidos, fizeram comentários breves sobre os temas do medo, da angústia, dos comportamentos que podiam estar presentes na obra. Dessa forma, pedimos para que os discentes, em grupos de cinco pessoas, pesquisassem sobre a biografia e bibliografia da autora e trouxessem o conteúdo para sala, para apreciação.

Como complemento a esse trabalho, projetamos uma breve entrevista com Lygia Bojunga, para o **Programa Entrelinhas** (2012), da TV Cultura, a fim de auxiliar na contextualização da produção da obra. Deixamos que os alunos, em grupos, após a pesquisa e a entrevista, discutissem oralmente sobre essa biografia.

Através da estratégia da leitura da capa, em voz alta, lemos o nome da autora e o título da obra. Incentivamos as perguntas entre os alunos na tentativa de levá-los a aplicar a estratégia de antecipar o tema ou ideia principal, segundo os elementos paratextuais: título,

ilustrações e autora. Questionamos o que eles esperavam desse livro, o que achavam que podia ter em comum entre as atividades trabalhadas e a obra.

Nós os abordamos com as seguintes perguntas orais: De que vocês pensam tratar a obra que se intitula **O sofá estampado** (2013) ? Qual a relação entre a imagem da capa e o título? Quais suas expectativas sobre o conteúdo da obra? E sobre o gênero textual? Qual o posicionamento da autora ao intitular esse livro?

Também perguntamos o que o sofá poderia representar na história e o porquê de os desenhos da capa, no caso, a 32ª edição, ter um gato com flores acima de sua cabeça e uma espécie de TV ou computador com uma seta direcionada para ele.

Nesse primeiro momento, auxiliamos os alunos a construírem hipóteses. Fomos os indagando a respeito dos elementos paratextuais da capa. Uma das hipóteses dizia respeito ao sofá como se fosse o protagonista da história, e o gato, as flores, a TV ou computador como se compusessem o ambiente da sala. Após a leitura poderiam confirmar ou refutar essas hipóteses. Portanto, as primeiras atividades foram desenvolvidas oralmente, como exemplificamos e nessa etapa “Introdução” não tivemos o intuito de desenvolver a obra.

### **3ª Etapa: leitura da obra**

#### **Tema:**

Estudamos a obra de Bojunga (2013) através da leitura integral, com aplicação de estratégias leitoras, compartilhadas e silenciosas de Solé (1998) em alguns trechos sequenciados, ou seja, através de nossa intervenção. Simultaneamente, interrompíamos a leitura para aplicação de questionário escrito sobre outros trechos não estudados com estratégias para permitir que os alunos desenvolvessem a habilidade cognitiva de construção de inferências sozinhos.

As produções escritas mais significativas dos alunos foram aquelas construções inferenciais possíveis e não repetidas, em resposta ao questionário e foram selecionadas para a interpretação e análise dos dados.

#### **Objetivos:**

Estabelecer prazo de leitura da obra *O sofá estampado*.

Promover a leitura com estratégias leitoras em que o professor é guia e compartilha, progressivamente, com seus alunos, conhecimentos mais amplos a fim de que se tornem leitores autônomos;

Realizar questionamentos orais e escritos através dessas estratégias, que levem os discentes a construir sentidos inferenciais para as lacunas presentes no texto.

Desenvolver e ampliar a construção dos sentidos inferenciais na leitura da obra e nas produções escritas.

#### **Sequência de atividades:**

Muitos alunos possuíam cópias, que disponibilizamos para xerox na escola. Pedimos, então, que lessem em casa no período de três semanas. Passadas essas semanas, começamos a releitura em sala através das estratégias. Alguns discentes observaram que, com estratégias de mediação do professor, alguns sentidos se modificaram, pois passaram a ver aquilo que não estavam vendo sozinhos, como, por exemplo, alguns trechos do livro que exigiam do aluno a construção dos sentidos inferenciais.

Durante essa releitura, fomos analisando como esses alunos liam, reagiam a essa leitura e a interpretavam. Por isso, buscamos a releitura em sala de aula para acompanharmos o processo de compreensão dos alunos.

Deixamos também que construíssem, de forma independente, suas inferências nas respostas escritas do questionário, diante de pontos que ainda não foram discutidos oralmente. Essas perguntas foram elaboradas a partir de nosso estudo da obra e de pesquisas na área da Literatura sobre a produção dos sentidos no livro.

Nossa experiência, como leitora dessa obra, apontou que os alunos poderiam se sentir mais próximos do texto e da autora, pois a obra tratou de temáticas da adolescência e pôde favorecer que os discentes ativassem e ampliassem seus conhecimentos prévios. Apesar dos alunos dizerem que não tinham o hábito da leitura, verificamos que a leitura com estratégias leitoras, em sala, auxiliou muitos deles, através do compartilhamento de conhecimento prévio entre os próprios discentes, uso de dicionário, entre outras estratégias para conseguirem construir inferências, às vezes, muito ricas para a idade da turma.

O aluno protagonista, aos poucos, responsabiliza-se por essa leitura, com objetivos, hipóteses, detecção de falhas de compreensão, inferências entre outras. Assim, a leitura escolar precisa de nosso acompanhamento, visto que tem um objetivo a cumprir: a construção inferencial.

Avaliamos o grau de conhecimento prévio de nossos alunos ao interpretar para ampliá-lo segundo as necessidades da leitura. Há de se observar que na construção de sentidos inferenciais lidamos com aspectos sociais e cognitivos da leitura. Defendemos que a construção inferencial, através do uso de estratégias interventivas, desenvolve habilidades nos alunos para o domínio dos processamentos básicos da leitura.

Esse procedimento foi feito até que obtivemos contextualização, pistas, entre outras estratégias leitoras que auxiliassem os discentes a aplicarem suas próprias estratégias para a construção de determinados sentidos que pedimos no questionário. Esse era o momento em que pausávamos a leitura oral, para que os alunos construíssem inferências por escrito.

É necessário ressaltarmos que essas estratégias leitoras que foram aplicadas oralmente não induziram às respostas dos discentes, pois apenas contribuíram com pistas de leitura. Do mesmo modo, os grupos deviam se auxiliar, mutuamente, na construção de sentidos implícitos da leitura, com seus conhecimentos de mundo, textual e linguístico, mas não nos conteúdos das produções escritas. Portanto, nossa mediação e o compartilhamento de conhecimento entre os pares de alunos nos grupos foi uma estratégia para que ao chegar às questões escritas, a fim de que pudessem se tornar independentes, aplicassem eles mesmos as estratégias.

Diante do exposto, demos início à leitura da obra em voz alta. Pedimos atenção aos estudantes e os auxiliamos a observar o que estava explícito e o que estava implícito. Indagamos à turma, oralmente, se pelas pistas dadas e sugeridas no texto, conseguiam formular alguma hipótese sobre o ambiente descrito e as personagens. Também fizemos com que os discentes identificassem essas pistas do texto sobre a importância do ambiente que não era apenas cenário na obra.

Após demonstrarmos aos alunos a aplicação de algumas estratégias durante a leitura, como identificação das pistas, das palavras-chave, elaboração de conclusão implícita no texto, entre outras, interrompíamos nossa atividade oral a fim de que construíssem, individualmente, sentidos inferenciais para as questões, pois já compartilhavam de sentidos mais amplos (Edward Mercer, 1988, *apud* Solé, 1998) que estavam um pouco além do que já sabiam.

Diante disso, a seguir transcrevemos nossa proposta de questionário, com a solicitação de respostas individuais e escritas dos alunos acerca do enredo do livro.

### **Questionário:**

**1 - A partir do título: O sofá estampado do primeiro capítulo do livro e da leitura do fragmento “É pequeno, tem só dois lugares. E fica perto da janela. Pro sol não desbotar o estampado, a Dona-da-casa fez uma cortina branca, fininha e toda franzida” (p.10). É possível formular que hipótese para essa descrição?**

**Aluno 8:**

	1. A hipótese possível é que essa descrição é sobre o sofá estampado.

O aluno aplicou a estratégia de formulação de hipótese para a descrição do objeto que foi feita no trecho. Utilizou, também, a estratégia de identificação das pistas desse trecho retirado da obra que foi associado ao título. Diante disso, construiu sentido inferencial de que se tratava do sofá estampado, e esse sentido foi confirmado no texto. Todos os alunos conseguiram produzir sentidos inferenciais a essas pistas.

Ao retomarmos nossa leitura oral sobre o primeiro capítulo, perguntamos aos estudantes se conseguiam identificar a característica primordial da Dona-da-casa. Os discentes responderam que a identificação ocorria pelas pistas, através de palavras que sinalizavam como era essa mulher.

Analisaram diante dos fatos dados e sugeridos, com o nosso auxílio de mediador, que ela queria combinar tudo com o sofá e, portanto, expressava superficialidade, pois só se preocupava com aparências.

Explicamos que essa construção de “superficialidade” se deu pela estratégia de elaboração de conclusão implícita no texto com base em valores, ou seja, esse valor de superficialidade era uma conclusão que estava implícita no texto, e nós a elaboramos pelo reconhecimento das pistas e pelo nosso conhecimento prévio.

Essa construção de “superficialidade” ocorreu também pela estratégia de busca de informações complementares que foi se acoplando às pistas iniciais da obra, auxiliando na construção inferencial. Além disso, a palavra-chave: “mania do combina”, ajudou a construir esse sentido. Exemplificamos com uma passagem da obra: “A Dona-da-casa tinha a mania do combina: o sapato precisava combinar com o vestido, “ih, que horror, esse vestido não combina com a poltrona, deixa eu ir lá trocar de roupa” (...) p. 21. Essa questão oral auxiliou os alunos a utilizarem estratégias ensinadas pelo docente para a construção inferencial a fim de que construíssem inferências sozinhos, através das estratégias aprendidas

Interrompemos a leitura oral a fim de que os alunos elaborassem, individualmente, sentidos inferenciais para a próxima questão.

Após termos levado os alunos a discussões de outras temáticas do livro como aparências, namoro, por exemplo, feitas oralmente e em conjunto, esperamos que os discentes aplicassem sozinhos as estratégias aprendidas e necessárias para a construção inferencial das questões elaboradas por nós.



Na questão 2, pedimos a utilização das estratégias de identificação das pistas, formulação de conclusões implícitas no texto com base no conhecimento prévio, identificação de palavras-chave e busca de informações complementares, que já foram ensinadas. Interrompemos a aula para a próxima questão.

### Questionário

#### 2 - Quais sentidos podemos construir para o tratamento dispensado à gata pela Dona-da-Casa?

Em decorrência das respostas dos alunos 2, 11, 12 e 19 serem muito semelhantes, analisamos a questão do aluno 2 integralmente e as demais foram analisadas somente as construções inferenciais com algum sentido relevante, novo e possível, a fim de evitarmos repetições desnecessárias.

#### Aluno 2:

2- Ela era tratada como um objeto, quando ela morresse seria substituída por outra e a Dona-da-Casa precisaria dela pra combinar com o sofá estampado.

#### Aluno 11 :

2- A gata era apenas para combinar com o resto do sala.

#### Aluno 12:

2- A Dona-da-Casa não tratava a gata, como animal, mas com muita superficialidade, nem muitas preocupações, como se fosse pelúcia que combinava com o sofá.

**Aluno 19:**

2- A gata fazia parte da arrumação de Dona e combinava com ele e com a sala, portanto não era tratada como um animal que a dona amava.

O aluno 2 construiu sentidos inferenciais de que a gata era um “objeto” devido à estratégia de identificação das pistas do texto que remetiam ao comportamento da Dona-da-casa querer combinar tudo com o sofá, inclusive a gata. Através da estratégia de busca de informações complementares, ele observou que esse animal era facilmente substituído por outro. Para essa construção inferencial da gata como objeto, o discente usou também a estratégia de elaboração de conclusão implícita no texto, com base no conhecimento prévio, pois era uma gata que só servia para combinar e era substituída. Portanto, assemelhava-se mais a um objeto do que a um animal doméstico.

O aluno 11 construiu sentidos parciais para o tratamento dispensado à gata, pois inferiu que ela “era apenas para combinar com o resto da sala”, ou seja, a palavra “apenas”, a que ele se referia, não abrange o sentido de combinar com o sofá, mas somente com o resto da sala.

No caso, a combinação da gata, segundo o texto, era com o sofá, pois ela, assim como o resto da sala, era arrumada para combinar com ele. Percebemos que o aluno entendeu que a gata não tinha sentido de animal, que recebia cuidados e carinho de seu dono, pois apenas combinava.

Já o aluno 12 construiu sentidos semelhantes ao aluno 2. Portanto, analisamos suas construções inferenciais com sentidos de que a gata era tratada como “pelúcia”, com

“superficialidade”. Para esse sentido hipotético, o discente aplicou a estratégia de identificação das pistas que o texto ofereceu.

Além do mais, também usou a estratégia de relação de novas informações ao conhecimento prévio: (a questão da superficialidade da Dona-da-casa) e estratégia de formulação de conclusão implícita: “como se fosse pelúcia”. Portanto, utilizou seu conhecimento de mundo, linguístico e textual para essas construções.

A construção inferencial do aluno 19 para o tratamento dispensado à gata, “como arrumação do sofá”, foi resultado da identificação da pista do texto que declarou: “Porque o sofá estampado não é só ele e pronto: é ele e a Dalva” (p. 22).

Além disso, o discente construiu sentidos a esse tratamento como falta de afetividade através das estratégias de formulação de hipóteses, identificação de palavra-chave e busca de informações complementares para as pistas do texto que sugeriram que a gata era substituída.

Durante a leitura, solicitamos que analisassem oralmente outro trecho: as características da gata. Levamos os alunos a inferir, através das estratégias de identificação das pistas do texto: “ela sabe que é tão bonita” (p.11), e formulação da conclusão implícita com base em experiência, crenças e valores que Dalva, entre outras conclusões implícitas, era vaidosa.

Além disso, fizemos com que os alunos aplicassem estratégia de busca de informações complementares no texto: “o olho grudado na televisão” (p.12) e formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo de que Dalva, por exemplo, podia ser preguiçosa e alienada porque só via televisão. Essa hipótese se confirma posteriormente.

Iniciamos a leitura do título do capítulo “O buraco” e perguntamos se eles faziam alguma ideia sobre o que poderia ser tratado ali. Tanto alunos que já haviam lido em casa, quanto os que não o leram relacionaram o buraco ao ato de cavar do tatu e elaboraram hipóteses de que isso ocorria no sofá. Então, buscamos em nossa proposta escrita, a oportunidade de que os alunos usassem, sozinhos, as estratégias aprendidas. Para a questão a seguir, esperávamos que aplicassem as estratégias de confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura e formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo.

### **Questionário:**

**3 - No início da leitura, quem você imagina que são Dalva e Vítor? E depois, durante essa leitura, sua hipótese se confirma ou não? O que podemos deduzir a respeito do estranhamento que causa o relacionamento entre um tatu e uma gata angorá?**

É necessário explicar que abordamos os três tópicos referentes às estratégias leitoras de Solé (1998): antes, durante e depois da leitura nessa questão. Como resultado, alguns discentes deixaram de responder a um ou outro tópico, mas não consideramos que construíram inferência parcial se os sentidos do tópico respondido foram completos.

Em todas as construções de sentidos inferenciais dos quatro alunos a seguir havia semelhanças. Portanto, foram agrupadas para que não ficassem repetitivas e pudéssemos extrair delas somente construções de sentidos inferenciais que trouxessem novas possibilidades de sentidos.

Como a construção de sentidos inferenciais do aluno 1 foi a mais completa, atentamos a ela antes das demais.

**Aluno 1 :**

3ª Na minha primeira leitura eu imaginava que tinha a ver com algum dos filmes. minha hipótese não estava correta. não dá certo porque não encontramos a muita gente mas aceita. o tatu pode ser comparado a uma classe social baixa e a gata originária a classe alta. tem pessoas que tem preconceito quanto a diferença na classe social e porque também são de espécies diferentes.

**Aluno 4 :**

3) para mim eram 2 idosas namorando, por que estavam vendo TV. trata-se de 2 animais: um tatu e uma gata. Isso causa um certo preconceito porque não são da mesma espécie.

**Aluno 11:**

3- Eles eram um casal de adolescentes. A hipótese não se confirmou. Parece ser a estranheza por serem pessoas, porque para elas tem que ser sexo oposto. Tem presença de animais à sexualidade, que não segue um padrão definido pela sociedade.

#### Aluno 20:

3- há um par, para um animal que passa um casal de adolescentes, ou até mesmo um casal de adultos.

O estudante 1 construiu sentidos inferenciais possíveis para os personagens como “dois jovens”, no início da leitura, baseado na estratégia de identificação das pistas do texto de que eram namorados assistindo à TV. Ele afirmou que sua estratégia de formulação de hipótese não se confirmou, ou seja, suas expectativas criadas, no início, não foram confirmadas no decorrer da leitura, pois ao final do capítulo, a narradora explicitou que eram uma gata e um tatu.

O aluno, ao construir hipótese para “dois jovens”, percebeu, posteriormente, durante a leitura do capítulo, que eram, na verdade, “animais diferentes”. Aplicou, portanto, a estratégia de antecipação criada antes da leitura e sua retificação.

Justificou a estratégia de refutação e retificação da hipótese de que não eram jovens, mas animais, já relacionando ao sentido inferencial do estranhamento que esse relacionamento causava: “não dá certo porque são animais diferentes e muita gente não aceita”. Analisamos que na última oração “muita gente não aceita” o aluno referia-se ao preconceito de algumas pessoas.

Além dessa construção de sentidos inferenciais para o estranhamento que causava o relacionamento dessas personagens, associando às espécies serem diferentes, havia também a construção de sentidos inferenciais adequada para classes sociais diferentes.

Isso ocorreu mediante a associação simbólica da raça da gata, que era angorá, à classe alta e a associação simbólica do tatu à classe baixa, através da estratégia de elaboração de conclusões implícitas no texto, com base em seu conhecimento prévio.

Conforme Koch (2006b) esclareceu, mobilizamos saberes de ordem linguística e sociocognitiva, o que faz com que o aluno traga esses sentidos à tona, extraídos de sua memória para construir os sentidos referentes ao tatu e à gata.

O discente 4 construiu sentidos inferenciais para Dalva e Vítor através das estratégias de antecipações ou expectativas criadas antes da leitura total do capítulo “para mim eram 2 idosos namorando, porque estavam vendo TV”. O aluno tentou justificar o porquê de construir sentidos inferenciais para os personagens como sendo dois idosos. Embora, na obra, não se tratasse de idosos assistindo à teve, era uma hipótese possível, antes da leitura do capítulo, segundo as pistas textuais que demonstravam dois seres: Dalva e Vitor. Verificamos as semelhanças de compreensão encontradas aqui e já analisadas na produção do aluno 1.

O aluno 11 construiu sentidos inferenciais para Dalva e Vítor como um casal de adolescentes através da estratégia de antecipação criada antes da leitura. Quanto ao estranhamento, referiu-se à questão da sexualidade como, geralmente, é vista na sociedade. Para esse sentido, o discente usou a estratégia de relação de novas informações ao conhecimento prévio, provavelmente, embasada na identificação da pista do texto de que a Dona-da-casa levou um choque ao vê-los namorando. A construção de preconceito sexual quanto ao estranhamento do relacionamento era um sentido possível.

Diante das possibilidades de sentidos acima citadas, Koch (2006b) afirmou que há várias possibilidades de sentido, de acordo com os conhecimentos que o leitor carrega em sua memória, porém esses sentidos são delimitados pelo contexto.

O aluno 20 construiu sentidos, pois produziu inferências através da estratégia de antecipação das expectativas criadas antes da leitura para Dalva e Vítor como “um casal de adolescentes, ou até mesmo um casal de adultos”.

De acordo com o discente, essa hipótese não se confirmou. O aluno não respondeu ao tópico sobre a estranheza do relacionamento, mas não pudemos dizer que não construiu sentidos. O tópico não foi respondido, apenas.

O propósito era verificar se o aluno era capaz de entender os três momentos (antes / durante / depois). Nesse caso específico, não havia como saber, pois as inferências eram feitas, mas a ausência de resposta talvez indicasse desatenção.

Dando sequência às aulas destinadas à leitura do livro, solicitamos aos alunos que refletissem sobre a maneira como Dalva respondia, apaticamente, à Dona-da-casa a respeito

da cavação de Vítor. Os alunos foram levados a observar que isso ocorreu em razão de ela prestar atenção apenas à televisão. Com o nosso auxílio, os discentes analisaram as marcas gráficas e sugeridas no texto e elaboraram a conclusão implícita de que a gata era desinteressada de tudo o que não fosse televisão, inclusive do namorado Vítor.

Nesse diálogo com os alunos em sala, baseando-nos na estratégia de identificação das pistas, auxiliamos os discentes a construírem inferências sobre a Dalva. Alguns a definiram como um ser passivo, estático, que não formava opinião e apenas assistia ao conteúdo da televisão, sem reflexões, sem rejeições ao conteúdo televisivo. Auxiliamos os estudantes para que construísem sentidos de que Vítor cavava devido a essa indiferença da gata.

Pedimos também aos alunos que observassem, durante a leitura, a questão do choque que a Dona-da-casa teve ao ver Vítor cavando. Indagamos sobre o porquê do susto, dado que ele era um tatu. Levamos os alunos a aplicarem as estratégias ensinadas como identificação das pistas, busca de novas informações entre outras, ao que concluíram que tatu não apresentava traços que combinavam com o sofá.

Diante disso, para a proposta de número 4, trouxemos para sala uma pesquisa sobre a escrita do livro e mencionamos aos alunos o fato de a autora, durante a escrita da obra, trocar um personagem menino por um tatu.

#### Questionário:

**4 - Ao escrever o enredo dessa história, a autora rasga a primeira narrativa com o personagem menino que roía unhas e a recria com o tatu que cavava. Que sentidos podemos atribuir a essa permuta de personagens?**

#### Aluno 4:

4) A autora trocou o menino pelo tatu por que assim ela deixa seu livro mais interessante para o leitor refletir mais sobre a alma humana: um bicho que cava pra dentro de si mesmo para se conhecer melhor.

O aluno construiu sentidos para essa troca como um modo melhor para o “leitor refletir” e produziu inferência à cavação do tatu como um bicho que cavava a própria alma.

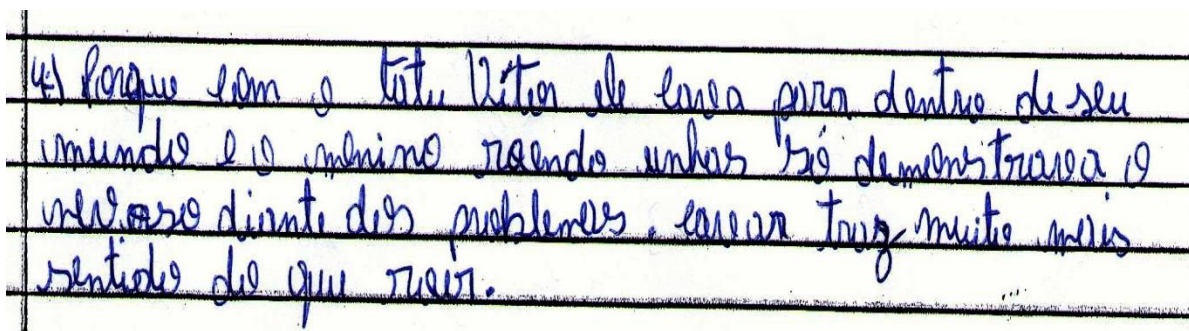
No caso, entendemos que o aluno quis dizer que esse bicho era o homem que cavava sua própria alma, que tem necessidade de se escavar, de se conhecer.

O discente ativou seu conhecimento prévio, que é essencial à compreensão. Assim, esse conhecimento foi interligado à informação explícita da questão e da obra acerca da troca para a construção do sentido inferencial de humanidade.

Esse estudante comparou o tatu à alma humana, pois esse bicho, segundo o aluno, simboliza o cavar para dentro de si mesmo para se conhecer melhor. Quanto a isso, utilizou a estratégia de formulação de conclusões implícitas na obra com base em sua cognição: as cavações, as aflições profundas do tatu que, consoante o discente, deixou a obra mais interessante do que se fosse o menino.

Além disso, havia a relação de novas informações presentes na obra ao conhecimento do ato de cavar, como a ida de Vítor a um lugar inusitado: um buraco no sofá, que dizia respeito ao seu interior. Este aluno construiu sentidos inferenciais bem profundos, talvez porque durante a leitura oral com estratégias fomos os auxiliando a usarem o dicionário entre outras estratégias. Salientamos que esse aluno trouxe um conhecimento de mundo aguçado sobre a alma humana.

#### Aluno 6:



4) porque com o tatu Vítor ele cava para dentro de seu mundo e o menino sendo um bicho só demonstrava o medo diante dos problemas, cavar traz muito mais sentido do que roer.

Essa resposta demonstrou que o aluno tinha conhecimento sobre a história porque reconheceu as pistas do texto sobre o mundo interior de Vítor.

Além do mais, o estudante aplicou também a identificação de palavra-chave: “cavar” e sua comparação ao ato de roer, sugerido pela autora ao elaborar o enredo inicial. Através da observação das pistas, em relação a novas informações e ao conhecimento prévio, o discente reconstruiu os lugares por onde Vítor passou em suas cavações, pois afirmou que cavava seu mundo interior.



A nossa informação sobre a troca de personagens de um menino que roía unhas para um tatu que cavava, durante a criação do enredo da história, podia sugerir ao discente a construção de sentidos inferenciais de interioridade e profundidade para a cavação e de aflição e nervosismo para o ato de roer, como algo com menor sentido, marcado pela expressão “só”. O aluno comparou o ato de roer e cavar.

**Aluno 13:**

4) A autora da lição começou com um menino que roía unhas mas trocou pelo tatu que cavava buracos. Por retratar melhor o sofrimento do personagem que na aflição se escondia.

O estudante construiu sentidos inferenciais de que o tatu ao cavar retratava “melhor o sofrimento da personagem que na aflição se escondia”, pela estratégia de formulação de conclusão implícita no texto, referente às cavações e aos sentimentos do Vítor. O aluno concluiu que cavar trazia uma imagem que caracterizava melhor o sofrimento, que roer. Também, utilizou a estratégia de relação de novas informações ao conhecimento prévio sobre o Vítor se esconder na aflição em outros espaços.

**Aluno 17:**

4) Para dar ênfase à história. Por ter um mais sentido do que roer e o animal no lugar do menino dá a aparência de instinto, de uma necessidade instintiva de se entrar em contato com si mesmo.

Os sentidos atribuídos ao ato de roer e cavar foram semelhantes aos do aluno 6. Consideramos mais detalhada essa resposta que o discente produziu, pois construiu um sentido inferencial diferente e possível para a troca do menino pelo animal. O estudante refletiu sobre o instinto, que segundo ele, significava mais no personagem animal que no

menino. Para isso, aplicou estratégias de busca de informações complementares na obra e de formulação da hipótese de interiorização.

Dando sequência à leitura e às discussões, fizemos com que os alunos trouxessem para o seu mundo as temáticas do livro. Alguns se sentiam à vontade e falavam de seus medos e problemas. Acharmos importante essa aproximação e confirmamos que a leitura abriu caminho para seus mundos internos, suas emoções compartilhadas e conhecimentos prévios. A troca de experiências partilhadas propiciou aos discentes interagirem mais entre si e preencherem lacunas do texto.

Nesse contexto, pedimos aos alunos que atribuíssem sentidos ao título “As cartas de amor e o caramelo”. Alguns discentes construíram inferência sobre o tatu mandar cartas de amor à gata e aplicaram estratégias de formulação de hipótese a respeito da sequência do enredo sobre ela, provavelmente, não as ler em virtude de seu desinteresse pelo namorado. E, ainda, elaboraram hipótese de que nesse jogo de conquista, o tatu a presenteou com caramelos.

Durante a leitura desse capítulo, ajudamos os discentes a observarem que a maioria das cartas de amor não era lida porque a gata preferia a televisão ao Vítor. Por sua vez, a Dona-da-casa a ensinou a ler, porém a gata não era dada à leitura.

Propusemos aos discentes a utilização da estratégia de refutação e retificação da expectativa criada antes da leitura do capítulo sobre o caramelo. Com a leitura, os alunos observaram que Dalva oferecia o doce ao tatu. Ele o pegou e quase morreu sufocado. A gata que só via televisão não percebeu o ocorrido.

Quanto a isto, os alunos foram levados a construir inferência de que a vida era doce só para ela, que vivia em seu mundo interno de alucinação e de apatia porque só via televisão. Também foram auxiliados a produzir sentidos inferenciais para Vítor como um ser com vida difícil igual ao caramelo grudento. A vida do tatuzinho era cheia de indiferenças sofridas.

No capítulo “Conversa de casamento”, durante a leitura, fizemos com que os alunos construíssem sentidos inferenciais através das estratégias de identificação de pistas e localização da ideia principal referentes ao nervosismo de Vítor, que o levou a cavar o sofá, porque a Dalva fez contínuos comentários sobre o conteúdo televisivo e não se expressou, de forma alguma, sobre o pedido de Vítor em casamento.

Além disso, levamos os discentes a produzirem sentidos inferenciais à decepção de Vítor ao cavar o sofá e encontrar os envelopes fechados. Assim, após essas discussões orais, solicitamos que construíssem inferências para a questão 5 proposta a seguir.

**Questionário:**

**5 - Você confirma ou não sua primeira hipótese de leitura a partir do título do livro? Justifique sua resposta através da simbologia implícita do sofá na obra.**

Frente às semelhanças nas respostas, optamos por analisarmos o primeiro comentário integralmente e, a partir dele analisamos os outros dois.

**Aluno 5:**

5) Eu pensei que o sofá estampa do era personagem principal que ele poderia ter vida própria com a história observei que o sofá era um travesseiro de tempo da cabeça do leitor por que ele ia ao passado.

**Aluno 9:**

5- minha hipótese não se confirma porque eu pensei que o sofá era o personagem principal do livro mais na verdade era o Victor, o sofá representa o incômodo do Victor que levava o Victor para quando ele era tatuador.

**Aluno 12:**

5. não se confirmou, por que pensei que o sofá seria o protagonista. O sofá representa a volta ao passado em que Vitor era tatu criança e também o leva a outros lugares como o túnel, a escada, a rua. O sofá representa sonhos, sofrimentos, lembranças, é o eu psicológico de tatu.

Os alunos 5, 9 e 12 construíram sentidos inferenciais para o sofá, através da estratégia de antecipação ou expectativa para antes da leitura do livro, e atribuíram, a partir do título da obra, o sentido de personagem protagonista ao sofá. Essa formulação de hipótese não se confirmou.

O discente 5 retificou sua antecipação e afirmou que, durante a leitura, elaborou sentidos inferenciais para o sofá como túnel do tempo, através da estratégia de identificação das pistas do texto em que o tatu voltava ao passado.

O estudante 9 corrigiu a estratégia de antecipação através da identificação das pistas do texto que remetiam ao protagonismo de Vitor. Além disso, pela estratégia de formulação de conclusão implícita no texto e de elaboração de sentido global, atribuiu ao sofá o sentido de inconsciente de Vitor, que o levava ao passado, ao tempo de tatu-criança.

Esse inconsciente significava que Vitor voltava ao tempo de tatu-criança automaticamente, de modo involuntário, espontâneo, irrefletido. Foi uma possibilidade dentre as muitas de sentidos e respeitou a delimitação do contexto, pois há sentidos possíveis, mas não todos.

O aluno 12 acrescentou aos sentidos já mencionados que o sofá direcionava Vitor ao passado. Em outras palavras, levava-o a vários lugares “como o túnel, a escada, a rua” e, implicitamente, eram espaços que representam o “psicológico do tatu”.

O aluno fez inferência ao sofá, portanto, como um lugar de “sonhos, sofrimentos, lembranças” e concluiu que “é o eu psicológico do tatu”. Essa construção podia se basear na identificação das pistas do texto que demonstravam que Vitor era um personagem introvertido, tímido que, em situações críticas, começava a cavar e mergulhava em uma viagem que o levava ao encontro de si mesmo. O sofá era o propulsor disso tudo. Essa

inferência para o sofá feita pelo discente foi possibilidade nova de sentido dentro desse contexto. Também utilizou a estratégia de formulação de conclusão implícita no texto.

#### Aluno 15:

S: A julgar pela capa de livro, imaginei que se tratasse de uma estória que apresentasse uma TV no sofá, acompanhada de uma gata no sofá. Essa primeira hipótese não se confirmou porque não são pessoas que assistem TV juntas a própria gata que fica horas em frente a TV. O sofá é símbolo de fuga interior de Vitor pois remete ao passado e a outros lugares. Para a gata o sofá é um local estático em que vê TV e esconde as cartas do Vitor.

A construção hipotética desse aluno foi semelhante à do aluno 12 e também não se confirmou. O estudante construiu duas possibilidades de sentidos ao sofá: uma referente à gata e outra, ao Vítor. A construção inferencial para o sofá foi realizada quando o discente identificou as pistas do texto que levavam ao Vítor, pois concluiu que era um lugar de “fuga interior”, porque nos levava ao seu passado e a outros lugares. Essa foi uma das possibilidades de sentido, que respeitou o contexto.

Também, o discente construiu sentidos inferenciais possíveis para o sofá referentes à gata, como “um local estático em que vê TV e esconde as cartas do Vítor”.

#### Aluno 18:

5- Pensei que a história fora só sobre um sofá.

A palavra “só” do comentário do aluno indicou que sua hipótese inicial era a de que a história tratava apenas de um sofá, o que queria dizer que, durante a leitura, isso não se confirmou. O discente usou o verbo “pensei” que quer dizer que o aluno não pensa mais da mesma forma, ou seja, havia uma alteração nesse sentido inferencial inicial.

Não explicitou sua rejeição à expectativa para antes da leitura e não construiu sentidos simbólicos para o sofá. Em virtude disso, sua construção de sentidos inferenciais foi parcial, porque foi incompleta. Apenas deixou claro que não era simplesmente um sofá.

Ao continuarmos a leitura, no capítulo “Os engasgos”, demonstramos aos alunos a estratégia do narrador que despertou a expectativa do leitor “lá foi ele pensando, sem nem poder imaginar o quê que ia acontecer na aula de português” (p. 35).

Através dessa expectativa, houve uma indução que levou os alunos a imaginar sobre algo inesperado que poderia acontecer. Nós os auxiliamos a questionarem sobre o evento posterior e a criarem hipóteses sobre o que poderia ocorrer. Os alunos que leram em casa e entenderam, sem dar respostas prontas, auxiliaram no norteamento das formulações de hipóteses daqueles que não leram.

Alguns desses discentes, que não tinham lido anteriormente, construíram hipóteses para o que ia acontecer na aula de português como: “o Vítor se engasga ao tentar resolver uma prova”, entre outras.

Nessa aula, através da leitura partilhada pelos grupos, a maioria dos discentes foram levados a construir sentidos ao fato de Vítor se ver obrigado a declamar um poema de Cecília Meireles, “Último andar”, e fizeram a inferência de que devido a sua timidez, o tatu começou a tossir e a engasgar, como ocorria sempre quando lhe “batia um nervoso”.

Nesse momento, pedimos aos alunos que trouxessem o poema na íntegra, através de pesquisa. Na aula posterior, alguns alunos recitaram os trechos do poema:

## **O ÚLTIMO ANDAR – CECÍLIA MEIRELES**

No último andar é mais bonito:  
do último andar se vê o mar.  
É lá que eu quero morar.

O último andar é mais longe:  
custa muito a lá chegar.  
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar.  
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço  
fica tudo luar.  
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,  
para ninguém os maltratar,  
no último andar.

De lá se avista o Mundo inteiro,  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar:  
no último andar.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global editora, 2014. p. 30.

Aplicamos uma atividade oral para esta leitura: pedimos que se indagasse quanto ao título do poema; a que esse “último andar” poderia se referir além de ser o último andar de um prédio; quais os sentimentos implícitos no poema, qual a simbologia “do mar, do céu, do longe, do luar, dos passarinhos e do mundo inteiro”.

Essas leituras foram sendo feitas através das estratégias de Solé (1998) com o uso de dicionários, busca de informações complementares, relação de novas informações ao conhecimento prévio, em que o aluno podia trazer de sua memória, imagens de filmes ou referências a outras leituras entre outras estratégias leitoras, desde que aplicasse essas estratégias sozinho, pois, nós apenas os direcionamos quanto às estratégias, mas não intervimos nas respostas em momento algum para não influenciar em seus registros escritos da próxima questão.

#### Questionário:

**6 - Com base na leitura: “O último andar”, poema de Cecília Meireles, que aparece na obra, qual associação você deduz entre o tema desse poema e a personalidade de Vítor?**

#### Aluno 3:

b) "No último andar... é lá que eu quero morar" e "sem ser perturbado".

O estudante citou um trecho do poema: “No último andar (...) é lá que eu quero morar” para comparar ao desejo de Vítor em ficar na rua deserta e silenciosa, devido à solidão que essa rua proporcionava. Explicou que Vítor queria morar lá “sem ser perturbado”.

Para essa associação, percebemos na análise que o discente usou a estratégia de leitura de Solé (1998) de identificação das pistas presentes na obra e no poema referentes ao distanciamento: a fuga e a solidão. No poema, o eu lírico queria morar no último andar para

visualizar o mar, as estrelas, de forma mais próxima; mas, mesmo assim, lá era mais longe e custava a chegar. O discente identificou que havia solidão nisso.

Ele aplicou a estratégia de formulação de conclusão implícita sobre a fuga de Vítor e reconhecimento de referência a outro texto, em que identificou as associações presentes no poema.

**Aluno 9:**

6- ele queria ficar longe das pessoas e ficar no seu próprio mundo da solidão, tristeza para as pessoas não machucar seus sentimentos

O aluno não construiu a associação entre o poema e o Vítor, porque apenas produziu sentidos inferenciais para o comportamento do tatu a respeito da solidão e tristeza. Portanto, a construção inferencial foi parcial.

**Aluno 11:**

6 Os sentimentos de tristeza, angústia, medo, solidão associam com o poema "último andar" e o ato de cavar buraco do Vítor se relacionam das pessoas. É o mundo dele.

O discente identificou as pistas, pois reconheceu os sentimentos do Vítor de “tristeza, de angústia, medo, solidão”. Logo, fez associação adequada. Também formulou conclusões implícitas no texto, com base em outra leitura identificada: o poema, porque afirmou “O último andar e o ato de cavar buraco do Vítor se distanciam das pessoas”. Concluiu, portanto, pela produção de sentidos inferenciais que a vontade que o Vítor tinha em ficar só, de solidão e fuga simultaneamente foi observada nos dois textos.

**Aluno 25:**



6. Quando o poema fala que lá no último andar os passarinhos não podem ser maltratados supondo também a vontade de Vitor em ser livre, ficar sozinho sem ninguém para o julgar

O aluno construiu sentidos inferenciais para o verso do poema que “fala que lá no último andar, os passarinhos não podem ser maltratados”. Assim, comparou a informação veiculada pelo poema e a associou às informações da obra, construindo novas representações mentais para a vontade de liberdade de Vitor. Para tanto, formulou conclusão implícita no texto referente à falta de posicionamento dele e sua vontade em libertar-se dos julgamentos alheios. O tatu cavou buraco na terra e o último andar indicou o oposto, mas ambos trouxeram sentidos de fuga e solidão, segundo o discente.

Todas as respostas dos alunos que analisamos para a questão 6, com exceção do aluno 9 utilizaram a estratégia de identificação de referência a outro texto. Aliás, quando a narradora citou o poema de Cecília Meireles, o aluno reconheceu que havia provável associação entre o poema e a própria obra.

Ao prosseguirmos, solicitamos a leitura compartilhada do capítulo “Os engasgos” e auxiliamos os estudantes a aplicarem a estratégia de identificação das pistas do texto sobre Vitor cavar o interior do sofá, o tapete, o cimento, se enfiando cada vez mais fundo no túnel que fazia e, que, de tanta mágoa, foi parar na segunda série, na floresta, no tempo em que era tatu-criança. Pedimos que observassem, pela estratégia de busca de informações complementares que, quando Vitor chegou à floresta, ela tinha aspecto de clareza, limpeza, agradabilidade e vida.

Depois, levamos os alunos a analisarem que ele passou a vê-la com tristeza, devido a professora impor o lugar no qual devia se sentar e recitar o poema de Cecília Meireles, entre outros fatores.

Perguntamos à turma se conseguiam construir, de pronto, sentidos inferenciais para este trecho: “o Vitor saiu pra escola cedinho e pegou o caminho mais comprido, só pra ir curtindo mais comprido tanto cheiro gostoso e tanto canto no ouvido” (p.35). Levamos os alunos a perceberem que havia marcas gráficas “pegou o caminho mais comprido, só pra ir

curtindo mais comprido tanto cheiro gostoso e tanto canto no ouvido” e uma expressão-chave: “caminho mais comprido” que numa leitura desatenta passaria despercebida.

Uma aluna levantou a mão e disse que essa expressão “caminho mais comprido” parece a história da Chapeuzinho Vermelho, em que a mãe a mandava ir pelo caminho mais curto e ela, desobediente, foi pelo mais comprido e encontrou o lobo. Por isso a aluna inferiu, ainda, que o que aconteceria na aula de português seria algo desagradável, assim como o encontro da personagem Chapeuzinho com o lobo.

Na sequência da leitura com estratégias, alguns alunos perceberam que, nas cavações, Vítor explorava várias regiões. Assim, a participação dos leitores nos acontecimentos ocorreu pela tentativa de imaginar a informação não dada na continuação da narrativa.

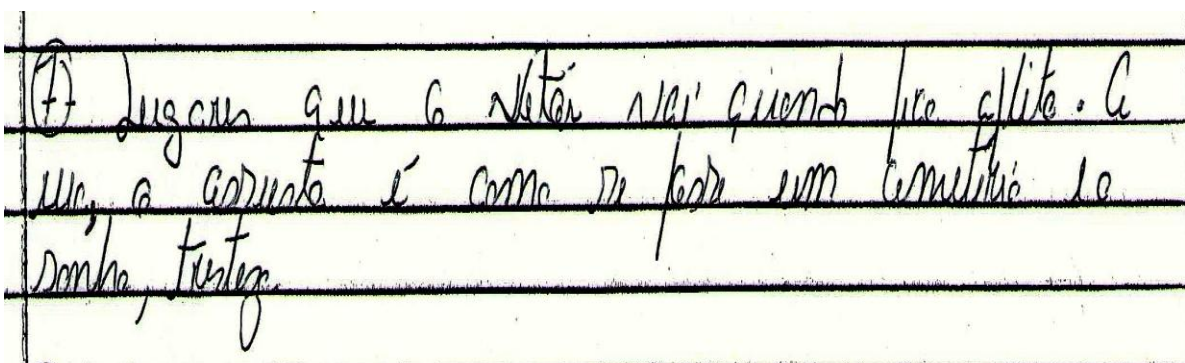
Solicitamos aos alunos que pesquisassem o símbolo dos lugares e dos objetos presentes no texto, que buscassem pelo significado no dicionário e por outras leituras complementares, para que ampliassem seus conhecimentos de mundo na contextualização da obra. Foi o caso da escada, da luz, do buraco e do túnel, por exemplo.

Como complementação a tudo que foi tratado, elaboramos a proposta de número 7 para que os discentes pudessem aplicar estratégias de reconhecimento das pistas, de formulação de conclusão implícita no texto, de identificação das palavras-chave e de novas informações ao conhecimento de mundo.

### Questionário:

7 – O que significam o sonho cinzento e a rua deserta e silenciosa na obra?

Aluno: 18



⊕ Lugares que o Vítor vai quando fica aflito. A rua, a corrente é como se fosse um cemitério de sonho, tristeza.

O aluno afirmou que se tratava de lugares que Vítor frequentava ao ficar aflito. Para essa construção, o discente se baseou em marcas formais e sugeridas que conferiram sentidos de aflição, medo, tristeza, em que o tatu, ao senti-los, foi para a rua ou sonhou cinzento.

Baseado na pista de que a Mulher sem rosto e o lenço eram frios e podiam representar a morte, o aluno formulou sentidos inferenciais para o sonho cinzento de Vítor e a rua deserta e silenciosa, respectivamente, como angústias e seu encontro com a morte. A rua dava medo e fascinava Vítor, simultaneamente.

Através da estratégia de relação de novas informações ao conhecimento de mundo, o estudante produziu sentidos de cemitério à rua. Provavelmente, esse aluno leu em casa porque essa construção inferencial de que a rua parecia um cemitério só era possível com pistas que ainda viriam no contexto da obra e que ainda não foram lidas em sala. Essa construção se fundamentou na estratégia de relação de novas informações ao conhecimento prévio. A possível visão de morte apareceria em um capítulo posterior, com a Mulher sem rosto.

**Aluno 22:**

7= O Sonho cinzento significa o inconsciente do Vítor de solidão e tristeza. A rua era um lugar que também representa seu inconsciente mas de forma positiva um esconderijo para seus problemas. Um local de refúgio criado em seu mundo interior.

O aluno elaborou sentidos inferenciais tanto para o sonho cinzento quanto para a rua deserta como representação do inconsciente de Vítor. A rua, como forma positiva, sugeriu esconderijo para os problemas, refúgio para o mundo interior. Os sentidos atribuídos ao sonho eram de solidão, tristeza.

Para esses sentidos, o discente elaborou a inferência de que o tatu, involuntariamente, e de modo irrefletido, sentiu-se triste ou em fuga e se ligou a esses lugares em sua mente. Dessa maneira, o aluno concluiu que essas regiões eram interiores ao Vítor, ou seja, de acordo com as pistas não era possível que fossem lugares reais e, portanto, atribuiu sentidos de que eram inconscientes ao Vítor. Também relacionou as novas informações que o texto sugeria sobre esses sentimentos ao seu conhecimento prévio, pois entendeu que esses lugares não eram reais.

**Aluno 23:**

1- A rua, pro Vitor significa o lugar idealizado, para ficar longe das pessoas. Representa o mundo interior, o pensamento do Vitor, o sonho cinzento significa tristeza, medo. A rua deserta e silenciosa significa que ele está protegido, porque ele pensa que perto das pessoas ele está amacado, e na rua ele se sente protegido que assim ninguém o maltrata.

O aluno construiu sentidos inferenciais para a rua deserta como um espaço idealizado, em que Vitor ficou solitário em seu mundo interior, com seus pensamentos e protegido, porque ficou longe da ameaça dos outros, dos maus tratos. O discente atribuiu sentidos de medo e tristeza ao sonho cinzento.

**Aluno 25:**

1- O sonho cinzento representa os medos e tristezas que Vitor tinha, como por exemplo a obrigação que o pai impunha para que ele se tornasse um profissional de sucesso e ele não conseguia demonstrar sua real vontade seguir o caminho da arte. Sua mãe e onde ele se refugiava um lugar solitário.

Pela estratégia de reconhecimento das pistas do texto que se referiam aos sentimentos de Vitor perante a opressão paterna, o aluno formulou sentidos inferenciais de “medos e tristezas” ao sonho cinzento, que podia representar a falta de posicionamento do tatu. Em relação à rua, era um lugar de realizações, de solidão.

Essas inferências feitas pelos alunos que mesclavam sentidos bons e ruins à rua eram possíveis, pois as pistas sugeriam que esse ambiente dava medo e fascinava ao mesmo tempo.

Neste ponto do trabalho com a leitura, verificamos que os alunos estavam se tornando independentes na construção de sentidos inferenciais, pois estavam se fazendo perguntas a respeito do texto e aplicando as estratégias.

Assim, pedimos aos grupos que discutissem entre si, por exemplo, o que podia significar as ondas do mar que fascinavam Vítor. Auxiliamos a inferir que as ondas eram as dificuldades da vida que vêm e vão, ou seja, ascensão e queda, e que essa onda forte enfrentava a areia, assim como Vítor amadureceu para enfrentar os obstáculos.

Outra temática discutida com os alunos foi a questão do tempo e sua relação com o implícito. Demonstramos aos alunos que não havia uma linearidade na narrativa e, desse modo, a obra foi construída mediante jogos temporais com idas e vindas do presente para o passado e do passado para o presente, de um passado recente para um remoto e vice-versa.

Explicamos que esse tempo não abarcava todo o percurso temporal entre os vários *flashbacks*. Dessa forma, fizemos com que os alunos construíssem sentidos inferenciais para essa alternância do tempo que interligava os acontecimentos.

#### Questionário:

**8 - Qual construção de sentidos há entre tempos, lugares e o comportamento de Vítor?**

Aluno 2:

8 - Os lugares se juntam em torno dos sentimentos do Vítor. Há muitos lugares que representam seu mundo interior: o time, a escola, a rua e outros que não do mundo real, mas circunscreto de sentimento de indiferença  
5  
frustração, como o sol.

Propusemos a estratégia de busca do sentido global do texto e o aluno elaborou esse sentido inferencial entre lugares e o comportamento do Vítor, que imprimiu os sentimentos do tatu nesses espaços. O discente não respondeu sobre a associação entre o tempo e o Vítor. Porém, os sentidos inferenciais foram construídos, pois quando o estudante conseguiu

interligar os sentimentos do tatu aos lugares, de modo implícito, construiu sentido para o tempo.

Houve uma comparação entre esses lugares, feita pelo aluno, que se equiparou ao comportamento do tatu, realizada em um paralelo entre o que chama de “mundo interior” e “mundo real”.

Para tanto, o estudante utilizou a estratégia de construção da ideia principal ao atribuir aos lugares a representação interior do Vítor. O estudante também aplicou a estratégia de busca de informações complementares e as usou para construir sentidos inferenciais para o túnel, a escada, a rua como mundo interior e o sofá como mundo real.

#### Aluno12:

8. Os lugares, os comportamentos, Tudo gira em torno da personalidade de Vítor. Tudo se associa ao passado e ao presente de Vítor com estes sentimentos, geralmente ruins. Ele tem sentimentos bons com a Vó, com a mãe, com o mar, que lembra um conhecido.

O aluno formulou sentidos inferenciais ao associar tempos, lugares e o comportamento do Vítor. Afirmou que tudo se associava aos sentimentos que geralmente eram ruins. A palavra “tudo” demonstrou que o aluno, através dessa estratégia de sentido global, atribuiu a lugares e ao tempo, em que os seres estão situados, os sentimentos do tatu.

Além disso, conseguiu discernir lugares e tempos em que Vítor tinha sentimentos bons e exemplificou que a mãe e a avó representavam esses sentimentos acionados em Vítor. Também citou o mar como ambiente que descaracterizava os sentimentos ruins.

Para esses sentidos inferenciais, a obra deixou sinalizações que indicavam que os lugares não eram meramente cenários, e o tempo tinha representação do interior de Vítor assim como os ambientes. O estudante identificou esses sentidos e usou a estratégia de construção do tema ou ideia principal através desse conjunto de pistas marcadas ou sugeridas para construir sentidos inferenciais de conexão.

#### Aluno 14:

8. O tempo passado em que viveu Vitor - criança e uma hora do presente. E mesmo assim lembra-se de algo ruim: A dula de português em que a professora o escreveu para recitar um poema e ele se sentiu tímido, saiu um pouco e deu um timel, uma escada e a rua de lata. São todos lugares representativos dos seus sentimentos e sim- bolizantes, assim como outros lugares. Além disso, têm lugares reais que deixam marcas tristes na sua alma.

O aluno conseguiu relacionar o tempo passado como uma fuga de Vítor ao tempo presente. Exemplificou pelas pistas marcadas e sugeridas na obra e pela busca de informações complementares que, a cada dificuldade, o tatu cavava e descobria um ambiente que representava sentimentos e pensamentos. Acrescentou a isso, os lugares reais que também o afetaram, de forma negativa. O estudante generalizou esses espaços como representação da tristeza.

#### Aluno 21:

8. Os lugares e os tempos se relaciona- ram com o comportamento de Vítor, porque, quan- do ele tem medo ele vai para a rua e se esconde quando se sente amedrontado. Por exemplo, além disso, a escada e a luz indicam seus amadurecimentos.

O aluno 21, assim como a maioria, atribuiu sentidos inferenciais aos lugares e tempos como uma ligação aos sentimentos do Vítor. Além disso, construiu um sentido possível e não observado pelos outros discentes: a escada e a luz se conectavam ao Vítor como sinal de amadurecimento.

Para tanto, usou a estratégia de relação de novas informações ao conhecimento prévio, pois identificou as pistas dadas e sugeridas e as relacionou ao conhecimento de mundo, atribuindo sentido de amadurecimento ao Vítor devido à luz ser o símbolo de conhecimento, aprendizagem. Esses sentidos também foram construídos através da escada.

**Aluno 25:**

B- O tatu solitário, o medo, a angústia se refletem na escola, no túnel, na Agência,  
 na rua, no sonho cingente, no interior do sofá; no passado quando era criança  
 e no presente quando não consegue se expressar contra o autoritarismo do  
 pai, o amigo do Dona Rosa etc. Se sentia seguro com a avó em seu quarto

O aluno 25 elaborou novos sentidos à associação entre tempos, lugares e o Vítor, pois fez inferência ao relacionar os maus sentimentos do tatu à escola, ao túnel, à Agência, à rua, ao sonho e ao interior do sofá. Quanto ao tempo, associou os sentimentos ruins ao momento em que era criança e ao tempo presente em que o pai e a Dona Rosa não o respeitavam. O discente afirmou que os bons sentimentos estavam relacionados à avó, em seu quarto.

Através da estratégia de reconhecimento das pistas do texto, que se referiam a esses sentimentos, lugares e tempos, o estudante formulou conclusões implícitas a respeito da segurança que a avó transmitia ao tatu e da visão negativa que marcavam as figuras do pai e de Dona Rosa.

Então, buscamos em Kleiman (2013, p.51) o entendimento da construção inferencial do aluno, pois o “texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo”.

Orientamos os alunos para que observassem que, na obra, havia elementos sequenciais separados e relacionados pelo tema. Os discentes foram levados a construir inferências, a esse respeito com o uso de algumas estratégias. A regra de continuidade temática, portanto, foi tratada com enfoque sobre a produção de sentidos inferenciais para que os alunos atribuíssem sentido global ao texto.

Quanto a isso, fizemos com que os estudantes observassem as histórias do tatu Vítor, da gata Dalva, da avó do Vítor, do Inventor e da “hipopótama” Pôzinha. Histórias que eram focalizadas em capítulos próprios, curtos e sem preocupação cronológica.

Assim, auxiliamos os alunos a verificarem se, nos capítulos, havia a narrativa principal com o fluxo interrompido por narrativas intercaladas, que acrescentavam novos dados à narrativa principal, com suspensão por recuos temporais. Referente a essa investigação,



concluíram que tais capítulos não eram independentes, porque se entrelaçavam e as relações de sentidos inferenciais eram estabelecidas no próprio fluxo temporal da leitura pelo leitor.

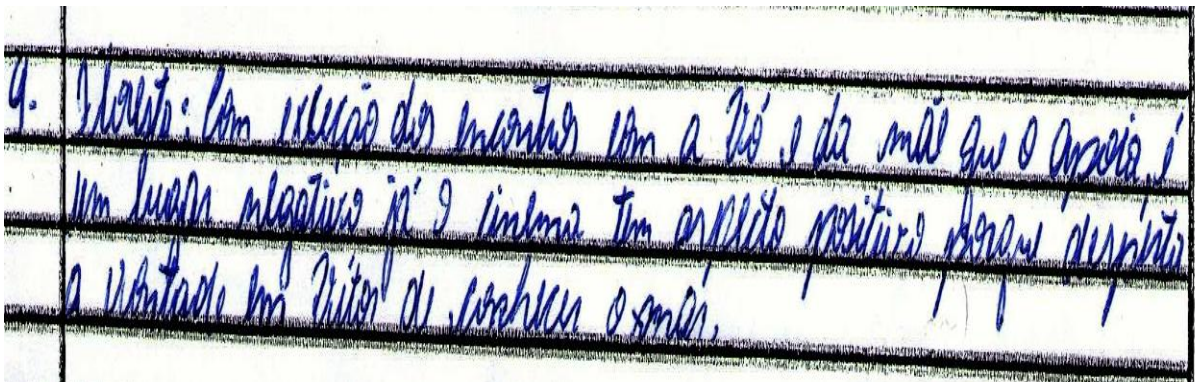
Levamos os estudantes a questionar o porquê de a narradora da obra usar a regra de continuidade. Com nosso auxílio, os discentes produziram sentidos inferenciais de que era uma estratégia para gerar expectativas, como, por exemplo, um evento que foi protelado por ruptura e intercalação de outros eventos (a formatura de Vítor, a história da avó dele, o relacionamento afetivo entre ele e a avó, a morte dela).

Através de estratégia de relação dessas novas informações aos seus conhecimentos prévios, a maioria dos discentes construiu inferências de que a história era composta de vários implícitos, reatada ao fio narrativo e acrescida de novos dados para interagir com o leitor.

#### Questão:

**9 - O que a floresta e o cinema simbolizam na vida de Vítor?**

#### Aluno 14:



Apresentamos a questão acima, a fim de levar os alunos a aplicarem a estratégia de identificação de palavras-chave que, no caso, eram: floresta e cinema e relacioná-los ao Vítor.

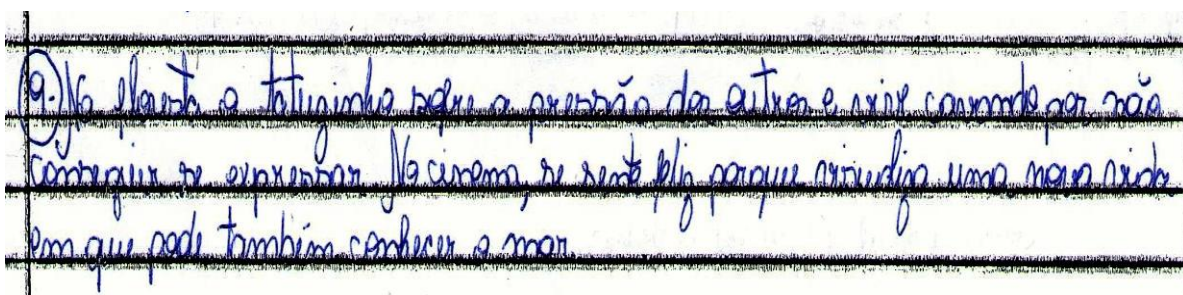
O discente elaborou sentidos inferenciais para a floresta como um espaço negativo. Embora a mãe e a avó de Vítor fizessem parte desse ambiente, ambas tinham características positivas. Esses sentidos foram produzidos com estratégia de formulação de conclusão implícita no texto, baseada nos conhecimentos prévios do aluno e nas pistas de que a casa de Vítor era parte da floresta.

A mãe, segundo sinalizações do texto, relutava alguns momentos com a personalidade dele. Já a avó o respeitava como ele era e aceitava seu modo de ser. Ambas representavam consoante o aluno, que se embasou no texto, apoio e segurança.

Na floresta, diante das marcas gráficas e sugeridas pelo texto que indicavam que o cenário tinha representações simbólicas, Vítor se sentia mal, desrespeitado, coagido, como se os seres fossem uma ameaça a ele. Logo, o estudante fez inferência sobre o caráter negativo da floresta. E sobre o cinema, afirmou que despertava em Vítor a vontade de conhecer o mar.

O estudante aplicou, também, para esses sentidos, a estratégia de relação de novas informações ao conhecimento prévio, que eram construídos, possivelmente, mediante o conhecimento de mundo de que a floresta tinha aspecto de mata fechada.

#### Aluno 25:



Na floresta o tatuinha sente a pressão dos outros e não consegue se expressar. No cinema, se sente feliz porque virou um novo ser que pode também conhecer o mar.

O discente construiu sentidos inferenciais para a floresta como um lugar de opressão, em que Vítor cavava por não se expressar. Esses sentidos foram construídos pelas marcas do texto que sugeriam que a personalidade do tatu era rejeitada e ele se sentia inseguro.

Além do mais, o aluno aplicou a estratégia de busca de informações complementares, através de marcas gráficas ou sugeridas sobre a opressão, em que o estudante se referia, provavelmente, ao pai e à professora. Diante dessas palavras-chave: “floresta e cinema”, o estudante elaborou conclusão implícita no texto, com base em seu conhecimento prévio de que a floresta representava opressão e o cinema, uma nova vida, que pressupunha conhecimentos novos, lugares novos como o mar e o sentimento de felicidade.

#### Questionário:

**10 - Por que os seres humanos como a Dona-da-casa e o Inventor, por exemplo, são assim chamados por suas funções desempenhadas no espaço que os circunda e os animais têm nomes próprios?**

#### Aluno 1:

10º É uma crítica à sociedade pois o homem se considera superior aos animais e comete certas ações que o colocam acima de qualquer animal como que a autora individualizou os animais dando nomes a eles para demonstrar que devem ser cuidados e amados e deu funções aos humanos para lembrarem de suas responsabilidades com os outros

A produção do aluno 1 apresentou construção de sentidos inferenciais possíveis, pois, ele usou seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, aplicou estratégias de identificação de palavras-chave: “Dona-da-Casa e Inventor”. Reconheceu pistas do texto, em que construiu sentidos, provavelmente, a partir de trechos sobre a casa, a Dona-da-casa e o zoológico.

Nossa observação se baseou no comentário do aluno que afirmou que o homem se considera superior aos animais, mas que suas ações desmerecem essa posição presumida. Esses sentidos sobre a ganância humana foram elaborados pelo aluno, provavelmente, a partir das pistas textuais da obra que tratam das caçadas aos animais para levá-los aos zoológicos e do desmantelamento da Amazônia.

Diante dessas pistas que foram reconhecidas, o discente elaborou conclusão implícita no texto com base em seu conhecimento prévio e produziu inferência de que se tratava de uma crítica que a autora dispensou à sociedade.

Acreditamos que o estudante, ao conferir sentidos inferenciais aos nomes e às funções, referiu-se mais aos trechos da avó na Amazônia, ou às pistas referentes ao artificialismo da Dona de Casa, que considerava a gata um bibelô, pois o Inventor não se enquadrava nesses sentidos, visto que era um homem bom que inventava a banheira para auxiliar a humanidade. Assim, afirmou que a autora “deu funções aos humanos para lembrarem de suas responsabilidades com os outros”.

Quando o discente acionou seus conhecimentos prévios, produzindo esses sentidos, além de identificar as pistas do texto já citadas, também buscou a construção do sentido global a respeito de nomes e funções dados aos personagens, como animais individualizados pelos nomes “para demonstrar que devem ser cuidados e amados”. Também relacionou cada

nova informação dada e sugerida no texto, aos seus conhecimentos e a informações complementares.

**Aluno 13:**

10º) O ser humano é tratado de forma mais distanciada, sem nomes porque fica em segundo plano, já os animais são tratados por nomes, devido a sua importância na obra, para expor a ganância entre outros problemas da moral humana, Ex: Quando o homem colocou fogo na Amazônia, matando bichos e plantas para assumirem-se como humanos para expor a ganância.

Através da nossa proposta, o aluno elaborou sentidos inferenciais ao fato do ser humano não ter nomes na obra. Isso ocorreu, segundo ele, devido ao tratamento distanciado e em segundo plano dispensados pela autora aos seres humanos, pois o objetivo dela era focar os animais, ou seja, dar mais importância a eles no enredo. Para esses sentidos, o estudante utilizou estratégia de palavras-chave dadas na questão e através delas, identificou pistas no texto, que enfocavam os animais.

O distanciamento humano e o destaque aos animais, segundo o estudante, tinham a finalidade de fazer com que os bichos expusessem problemas humanos: “os animais são tratados por nomes, devido a sua importância na obra, para expor a ganância entre outros problemas da moral humana”.

Entre as pistas, ele citou sobre o homem colocar fogo na Amazônia, “matando bichos e plantas” para demonstrar a ganância. Essas atitudes foram inferências do aluno, pois a narradora se referiu a um sujeito indeterminado nessas ações, justamente, para que o leitor preenchesse lacunas: “(...) estão perseguindo muito bicho por lá (...) p.75. O discente formulou a conclusão implícita no texto de que “o homem colocou fogo na Amazônia, matando bichos e plantas para assumirem-se como humanos para expor a ganância”.

**Aluno 20:**

10- Porque ele queria escrever uma mácula, e se  
 imortal não existia, e que os animais, muitas  
 vezes, são melhores que os humanos, que podem  
 ser artificiais, como o idôneo do livro, ou  
 as máquinas, como as destruidoras do nome:  
 Zênão.

Foi interessante a construção de sentidos do aluno, que viu na obra a estrutura de fábula com moral da história, em “que os animais, muitas vezes, são melhores que os humanos”. Além disso, formulou conclusão implícita com base em valores, para uma chamada de consciência: “os animais, muitas vezes, são melhores que os humanos”.

Como já discutimos junto dos alunos sobre sequências de leitura que giram em torno do assunto sobre o Vítor cavar devido à sua aflição, solicitamos na pergunta de número 11 que aplicassem estratégias de identificação das pistas e formulação de conclusão implícita no texto.

#### Questionário:

11 - “Se ninguém vê o meu engasgo, ninguém fica aflito.” (p.45) O que podemos inferir sobre a relação dessa afirmação e a cavação de Vítor?

Aluno 1 :

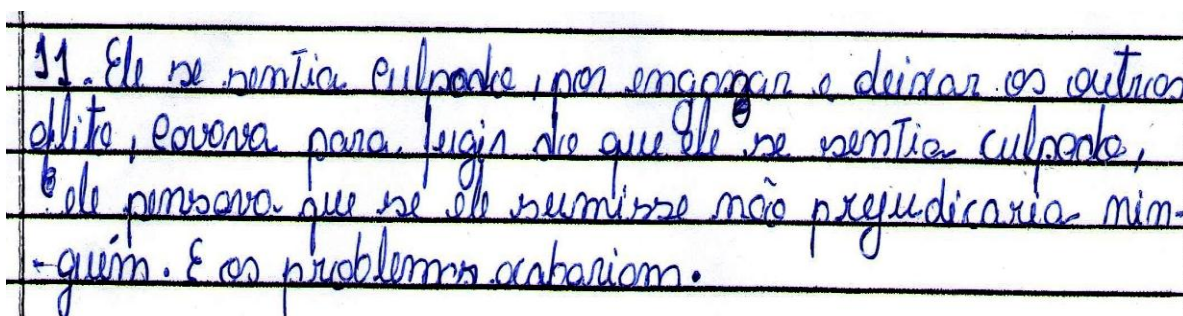
11-0 Já que não responde nada a ninguém, não luta  
 pelo seu ideal, só fica chorando e se lamentando  
 e triste. Como os bichos do seu lado ficam  
 aflitos com isso, ele cava para se esconder e fugir  
 dos problemas.

O aluno construiu sentidos inferenciais de fuga como o motivo da troca do engasgo pela cavação, pois Vítor se incomodava com a aflição que ocasionava nos outros. Esses sentidos foram construídos devido à ausência de resposta de Vítor e à falta de luta pelos seus ideais.

Assim, o estudante se apoiou na estratégia de reconhecimento das pistas, que podiam ser estas: quando a professora o mandou recitar um verso ou quando o pai queria obrigá-lo a vender carapaças de plástico e ele começou a engasgar e, diante da aflição alheia, cavou para se esconder, pois nesses momentos, não conseguia se posicionar.

Também o aluno usou formulação de conclusão implícita com base em experiências de vida ou ainda formulação de hipótese que se confirmou no texto de que Vítor “cava para se esconder e fugir dos problemas”.

#### Aluno 12:



11. Ele se sentia culpado, por engasgar e deixar os outros aflitos, e avisa para fugir de que ele se sentia culpado, e ele pensava que se ele sumisse não prejudicaria ninguém. E os problemas acabariam.

Vítor trocou os engasgos pela cavação para poder fugir e não deixar os outros aflitos. Essa era a construção inferencial do aluno 12 acerca da troca dos engasgos pela cavação. Porém, o motivo que levou o tatu à fuga foi diferente dos sentidos do aluno anterior, pois se tratou de culpa. O tatuzinho se sentiu culpado por deixar os outros aflitos, segundo o discente.

Esses sentidos foram construídos mediante pistas que retratavam o incômodo do Vítor ao perceber que os outros ficavam aflitos diante dos seus engasgos. A cavação consistia, conforme pistas do texto, em uma aflição interna que vinha à tona em situações difíceis, em momentos de crise e se manifestava, no plano externo, somaticamente, pois Vítor engasgava e tossia. Além disso, o aluno concluiu e formulou hipótese confirmada posteriormente de que “ele pensava que se ele sumisse não prejudicaria ninguém. E os problemas acabariam”.

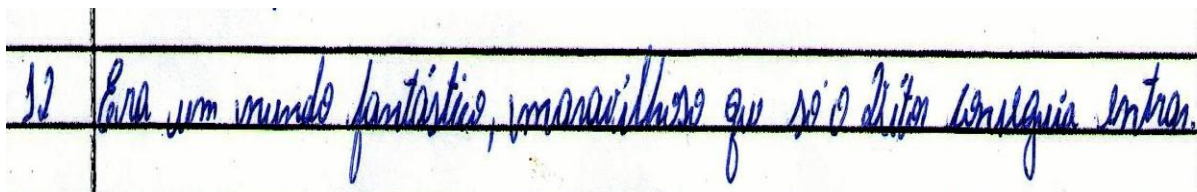
Achamos oportuno que construíssem sozinhos inferências para a questão 12, dado que já tinham elementos para fazê-la.

#### Questionário:

**12 - O que é possível inferir sobre o ambiente descrito, de acordo com o trecho: “e achando muito esquisito o colega não olhar para a escada nem para a luz que vinha**

de cima. E acabou ficando tão aliviado do colega não perguntar onde é que a escada ia dar.” (p 52)

**Aluno 14:**



12 Para um mundo fantástico, maravilhoso que só o Vítor conseguia entrar.

A construção de sentidos inferenciais para o ambiente descrito era: “um mundo fantástico, maravilhoso que só o Vítor conseguia entrar”. O aluno retratou o ambiente como se fosse um conto de fadas. Esses sentidos inferenciais possíveis assemelhavam-se a um mundo paralelo, como se tivesse existência, junto ao mundo real.

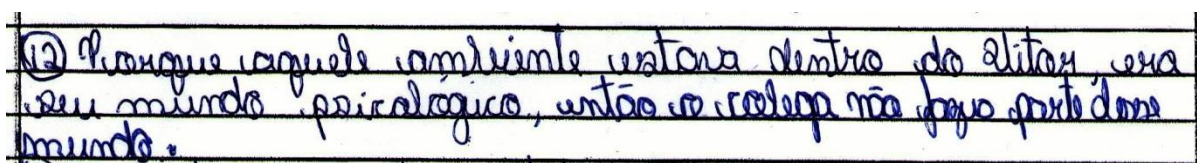
O estudante usou a estratégia de formulação de hipótese de “mundo fantástico e maravilhoso” que se confirmou com base na estratégia de identificação das pistas do texto as quais nos remetia ao colega “não olhar para a escada nem para a luz” (p.52, 2013) e apenas fazia uma série de perguntas.

Essa mesma hipótese também se construiu pela estratégia de busca de informações complementares, como por exemplo: “Assim que o colega foi embora, o Vítor se virou pra escada. Não tinha mais. E não tinha mais luz, nem pedaço de céu aparecendo, não tinha mais nada.” (p.53, 2013) para construir essas novas representações mentais de “mundo fantástico”, “maravilhoso”.

Como o texto demonstrou que não se tratava de desatenção do colega do Vítor, visto que estava olhando para o tatu e com muita consciência, pois o estava indagando, o aluno através da estratégia de conclusão implícita no texto elaborou a ideia de que era um mundo fantástico que só o Vítor podia ver, pois o colega não via, por não ter acesso a esse mundo.

Para que nossa análise não ficasse repetitiva, optamos por observar esses próximos comentários dos quatro alunos, de forma conjunta, salientando apenas as sutis diferenças e as estratégias usadas.

**Aluno 17:**



12 Porque aquele ambiente estava dentro do Vítor, era seu mundo psicológico, então o colega não pode entrar no mundo.

**Aluno 18:**

12 - Porque era um sonho de Vitor

**Aluno 21:**

12. Porque o ambiente que o Vitor viu era da imaginação dos sentimentos do seu interior, por isso o colega não viu.

**Aluno 24:**

12. Era o inconsciente do tatu

O aluno 17 formulou sentidos inferenciais de que o ambiente descrito “estava dentro do Vítor, era seu mundo psicológico”. Já o discente 18 produziu inferências de que o espaço “era um sonho do Vítor”. O estudante 21, por sua vez, elaborou sentidos de “imaginação, dos sentimentos do Vítor, do seu interior”. Finalmente, o aluno 24 fez inferência a esse lugar como sendo o “inconsciente do tatu”.

Enfim, todos se fundamentaram na estratégia de identificação das pistas do texto sobre o colega não ter visto a escada e a luz. E também a respeito de que após Vítor ter conversado com ele e ter sua atenção dispersada, o lugar sumiu. Essa estratégia associada ao conhecimento prévio, de mundo, textual e linguístico desses alunos, fez com que atribuíssem diversos sentidos possíveis. Suas hipóteses se confirmaram, pois trouxeram para o contexto os sentidos de que se tratava de mundo psicológico, sonho, inconsciente, imaginação, sentimentos e mundo interior. As pistas demonstraram que a escada, a luz e a rua desapareceram perante um fator externo, no caso, o aparecimento do colega, que o trouxe à realidade.

Finda a questão 12, demos sequência à leitura da obra. Fizemos com que os alunos discutissem alguns trechos relevantes entre os quais apresentamos um transcrito logo abaixo. Um discente observou que a descrição física da estampa do lenço era igual à descrição do sofá.



Aí apareceu uma coisa de cor voando no fim da rua. Voou. Parou. Voou de novo feito coisa que estava se mostrando, voou pra trás, sumiu, apareceu logo outra vez na mão da Mulher. Era um lenço. De seda tão fina que mesmo quando o vento parava ele ficava brincando no ar. Amarelo bem clarinho, todo salpicado de flor; ora era violeta, ora era margarida, e lá uma vez que outra também tinha um monsenhor (Bojunga, p.85, 2013).

### Questionário:

13 - O que significam o lenço e o sofá mediante a coincidência física das estampas?

#### Aluno 4:

13) O lenço só aparece quando a mulher sem rosto aparece, já o sofá dá uma impressão de azar.

O estudante não elaborou sentidos inferenciais para o lenço, pois só comparou a sua aparição à da Mulher sem rosto em que ambos apareciam simultaneamente. Quanto ao sofá, os sentidos inferenciais construídos foram parciais, pois o aluno produziu um sentido global de que “o sofá dava uma impressão de azar”. Esse sentido negativo atribuído ao sofá só foi construído posteriormente, com a aparição do lenço.

O aluno não se referiu a aspectos positivos do sofá no início da obra. Baseou-se, apenas, em estratégias de reconhecimento das pistas do texto para essa construção de azar, que é vista posteriormente, na obra e não associou a estampa do sofá à do lenço.

#### Aluno 12:

13. Na primeira leitura, sobre o sofá estampeado, o amarelo da estampa dava ideia de luz, calor, descontração, otimismo e alegria me lembrava entre Nalva e Viter. Após dar sequência nessa leitura, reafirmei que o amarelo poderia ser de palidez, de falta de tempo - me me lembrava e até mesmo de medo, por que ele poderia denotar o desprezo da gata. Ao conhecer a estampa do lenço, já que lembra a morte, a imagem do sofá fica mais carregado de pessimismo, angústia e até desejo de morte de Viter.

O aluno 12 formulou sentidos inferenciais para a estampa amarela do sofá, numa primeira leitura, como “luz, calor, descontração, otimismo e alegria”. Essa estratégia de formulação de hipótese se fundamentou na estratégia de identificação das pistas do início da leitura que indicavam que nesse sofá havia um namoro.

Após sequenciar a leitura, o discente observou que os significados construídos para a estampa foram alterados, pois, segundo as sinalizações sugeridas e marcadas pelo texto, não houve um namoro efetivo porque a gata era indiferente ao tatu, que ao se sentir rejeitado, cavava o sofá de nervoso. Então, os sentidos inferenciais da estampa amarela do sofá, produzidos pelo estudante, modificaram-se para palidez, falta de tempero no namoro e medo. A hipótese inicial, portanto, não se confirmou e foi retificada.

Esses sentidos foram sendo cada vez mais desconstruídos pelas pistas do texto, em que através da estratégia de busca de informações complementares a respeito do lenço e relação dessas novas informações ao conhecimento prévio, o estudante construiu sentidos inferenciais ao sofá como “carregado de pessimismo, angústia e até desejo de morte do Vitor”.

Diante da identificação das pistas sobre a característica do lenço ser frio e vir acompanhado da Mulher sem Rosto, os sentidos de aspectos negativos se construíram. Também o lenço parecia ter vontade própria, pois envolvia o Inventor que dobrou a esquina com a Mulher e sumiu. Além disso, esse lenço disse tchau para o Vitor e vinha sempre acompanhado de um vento forte. Diante de tudo isso, o estudante elaborou sentidos inferenciais de que o lenço “lembra a morte”.

Portanto, a estampa do lenço, que apareceu posteriormente na história, alterou os sentidos do sofá, ao trazer esse aspecto negativo. A produção de sentidos ao sofá como “desejo de morte do Vitor”, segundo pistas do texto foi devido ao seu estado de luto pela morte da avó.

Ao aplicar a estratégia de formulação de conclusão implícita no texto de que “a imagem do sofá fica mais carregada de pessimismo, angústia e até desejo de morte do Vitor”, sugerimos apenas a troca de “desejo de morte do Vitor” por morte desejada pelo Vitor, pois, segundo os sentidos construídos pelo aluno, pareceu-nos que alguém desejava a morte do tatu, mas os sentidos implícitos, na obra, foram de desejo de morte sentido pelo próprio Vitor.

#### Aluno 18:

18 - Vou ele assim em de

A construção de sentidos de que sofá e lenço eram um só, ou seja, que se fundavam num todo, ocorreu devido à estratégia de identificação das pistas do texto, que demonstravam que ambos possuíam a mesma estampa. Diante disso, pudemos entender que o aluno fez inferência de que os sentidos do sofá e os do lenço eram sinônimos.

Houve associações tristes e dolorosas referentes ao interior do Vítor e à imagem da estampa do sofá e do lenço, que eram respectivamente, a sua difícil relação afetiva com Dalva e a morte da avó, ambas responsáveis por deixá-lo em um estado de luto interior. Como não houve meios de atribuir sentidos positivos ao lenço, diante das sugestões do texto, concluímos que ambos tinham aspecto negativo para o Vítor, segundo sentidos construídos pelo aluno, pois eram “um só”.

Embora o comentário foi breve e necessitou de contextualização à questão, o sentido que os elementos formais do texto demonstraram era que o lenço era frio e enlaçava. Assim, também, o sofá podia ser um lugar frio devido à frieza da Dalva e ao coração enlaçado do Vítor. Portanto, houve também a estratégia de formulação de conclusão implícita diante do conhecimento prévio de que sofá e lenço “eram um só.” O aluno construiu uma nova representação mental que era possível, pois não extrapolou esses limites, pelo contexto.

Sequenciando a leitura, indagamos aos discentes se eles sentiam uma gradação do medo na personagem, que foi ocasionado pela Mulher. Os alunos conseguiram utilizar sozinhos a estratégia de identificação das pistas para demonstrar essa gradação. Ao final, inferiram que a autora aplicou estratégia de causar expectativa no leitor através do suspense, ao deixar em aberto a questão de quem era essa mulher.

Nesse momento, alguns alunos se perguntaram se o Vítor seguiria com a Mulher, para onde e o que aconteceria. O texto demonstrou mais adiante que a Mulher o rejeitaria.

### Questionário:

**14 - O que podemos deduzir sobre a Mulher sem rosto?**

**Aluno 1:**

14: A mulher sem rosto pode representar a falta de personalidade, de identidade ao leitor.

Através dessa questão, o aluno 1 construiu sentidos inferenciais para a Mulher sem rosto como “a falta de personalidade, de identidade do Vitor”. Esses sentidos se elaboraram mediante o conhecimento de mundo do leitor de que alguém sem rosto era alguém que não podia ser identificado ou que não tinha personalidade.

O estudante associou esse conhecimento à estratégia de identificação das pistas que o texto ofereceu, como por exemplo, aquelas que remetiam Vitor ao não posicionamento perante os outros, pois ao invés de um discurso que promovesse seus pensamentos, saíram engasgos, tosse e uma cavação para a fuga. Diante disso, o aluno através da estratégia de formulação de conclusão implícita no texto fechou esses sentidos de que se tratava da “falta de personalidade, de identidade do Vitor”.

### Aluno 3:

14. Quando a mulher dobrou a esquina não havia mais nada. Ela pode representar a morte, o vazio, e a morte.

O aluno produziu sentidos inferenciais à Mulher como “o nada, o vazio, a morte”, através da estratégia de reconhecimento das pistas do texto que ele mesmo citou como exemplo para justificar sua resposta: “Quando a mulher dobrou a esquina não havia mais nada”. Por isso, encerrou esses sentidos de “o nada, o vazio, a morte” através da estratégia de elaboração de conclusão implícita no texto com base em seu conhecimento prévio.

### Aluno 12:

14. Mulher sem rosto = mulher qualquer que mãe pode ser reconhecida ou a morte, mãe levou o Vitor porque ele estava amadurecendo, sendo o Vitor e com seus próprios valores e estava oposto de luto.

O estudante 12 inferiu que a Mulher sem rosto era como “mulher qualquer que não pode ser reconhecida ou a morte”. Através do sentido de que a Mulher era a morte, ele utilizou a estratégia de formulação de hipótese a respeito da sequência do enredo para justificar que ela não levou o Vitor, devido a ele estar amadurecendo, tendo seus próprios valores.

O discente justificou o sentido de morte à Mulher. Dentre as pistas que o texto ofereceu, por exemplo, pode ter se embasado na que remete à descrição dela como a mão fria, a roupa toda fechada e o andar firme e calmo e à característica sombria da rua, local a qual pertencia. Também aplicou a estratégia de busca de informações complementares sobre recusar-se a levar o Vítor e formulou a conclusão implícita de que a Mulher o rejeitou porque ele “estava apenas de luto”.

#### Aluno 20:

14	18 mulher sem rosto: pediu que uma alma penada que vagava e não quis amizade com o Vítor.
----	---

O discente inferiu a ideia de que a Mulher sem rosto era como “uma alma penada que vagava.” Essa construção de sentido se embasou na identificação das pistas sugeridas e marcadas textualmente, que permitiram esse sentido inferencial com base no contexto, como por exemplo, sinalizações que indicavam traços fúnebres: sua postura silenciosa e amedrontadora, cuja imagem estava associada à frieza e à intimidação de sua figura não-humana.

O estudante afirmou que ela “não quis amizade com o Vítor”. Essa rejeição se fundamentou também na estratégia de reconhecimento das pistas do texto que demonstraram essa atitude dela e para isso, o aluno usou a estratégia de formulação de conclusão implícita no texto.

Dando sequência às atividades de leitura, os alunos foram levados a se lembrar de que uma “hipopótama” já havia sido mencionada na narrativa anteriormente. Através do ponto de vista da narradora, o leitor interagiu com a história de Popô. Essa narradora explicitou que na terra natal de Pozinha, a “hipopótoma” havia sido presa e levada para a América do Sul no porão de um navio.

Novamente, nossos alunos leitores foram estimulados a fazer inferências entre os dois episódios. Muitas páginas os separaram, de modo que houve uma estratégia de antecipação, fornecendo pistas ao leitor atento ao tecido narrativo.

Assim, os estudantes construíram sentidos, de modo individual e escrito, através das pistas do texto, formulação de hipóteses, além de outras estratégias possíveis para a proposta escrita solicitada de número 15.

#### Questionário:

## 15 - O que podemos concluir sobre o comportamento de Dona Popô?

### Aluno 1:

Isa forte, que sabia o que queria.

A construção inferencial realizada pelo aluno sobre o comportamento de Dona Popô ser decidida e forte se embasou na estratégia de elaboração de conclusão implícita no texto, de que aquele que trabalhasse com afinco para realizar um objetivo, como Dona Popô, era forte.

### Aluno 2:

Is - A característica da Popô, era que ela <sup>não trocava</sup> ideia com ninguém, ela sofreu muito quando foi separada da família. Foi presa em catifeiro e ela só ficava alegre quando a comida chegava. Ela queria transformar a banheira do Inventor em máquina de dinheiro. Ela egoísta, interessera.

O aluno 2 construiu sentidos inferenciais sobre o comportamento de Dona Popô como “egoísta e interessera”, através da estratégia de conclusão de sentidos implícitos na obra. Esses sentidos foram formulados também pelas pistas textuais citadas pelo discente de que Pozinha “não trocava ideia com ninguém”, portanto, era um ser que não interagiu com o outro, era “egoísta”.

O estudante afirmou também que “ela sofreu muito quando foi separada da família. Foi presa em catifeiro”, o que entendemos como um comportamento de solidão, sofrimento. Outra característica era que “só ficava alegre quando a comida chegava. Ela queria transformar a banheira do Inventor em máquina de dinheiro”. Diante dessas pistas, o estudante justificou sua construção de sentidos inferenciais para “egoísta e interessera”.

Dessa forma, o discente utilizou os conhecimentos da linguagem, os implícitos e aplicou as estratégias cognitivas de identificação das pistas do texto e de formulação de conclusão implícita.

### Aluno 12:

15. Primeiramente era chamada de Pozinha ou Popô porque era uma indefesa, coitada, sofredora. Depois se transformou na D. Popô porque teve status, ganhou dinheiro e aprendeu a gostar disso.

O discente 12 elaborou sentidos inferenciais para os dois períodos da vida de D. Popô: antes e depois de ter *status*. Através da formulação de conclusão implícita na obra, ele inferiu a ideia de que Pozinha era “indefesa, coitada, sofredora”. Esses sentidos foram construídos também, mediante a estratégia de reconhecimento das pistas textuais que demonstraram que Pozinha ficou traumatizada ao ser separada da família para viver em cativeiro.

Depois, também segundo a identificação dessas pistas, o texto e a narradora sugeriram que a “hipopótama” quis repor o tempo perdido para uma vida de riqueza e conforto, porque aprendeu a defender seus interesses acima de tudo e de todos e, de certa forma, acabou extrapolando esse sentimento, passando a ser gananciosa por ter medo de que a vida não lhe suprisse o necessário. O estudante formulou sentidos para Dona Popô também pela formulação de conclusão implícita, como aquela que tinha “status, ganhou dinheiro e aprendeu a gostar disso”.

O estudante pela estratégia de relacionar as novas informações ao seu conhecimento prévio, como por exemplo, a informação de que a festa foi dada por Pozinha para mudar de nome, fez com que ele construísse sentidos de que o tratamento de “Dona” era devido a sua nova condição social, em que adquiriu poder. Pudemos observar que essa elaboração de sentidos feita pelo discente se baseou provavelmente nas pistas: “Primeiramente era chamada de Pozinha ou Popô (...). Depois se transformou na D. Popô(...)”:

#### Aluno 20:

15. pode ser perigosa, não confiável, por se tratar de um hipopótamo que já foi trancafiado em um zoológico, e está lá e no zoológico.

O estudante 20 formulou sentidos inferenciais para Dona Popô pela hipótese de que “pode ser perigosa, não confiável, por se tratar de um hipopótamo que já foi trancafiado em um zoológico”. Essa hipótese se confirmou em partes, pois, segundo as pistas do texto, ela

não era confiável em relação a dinheiro, pois era muito gananciosa, não despertava credulidade e não tinha convicções, apenas as que se embasavam no dinheiro e eram muito suscetíveis a mudanças.

Quanto a “poder ser perigosa” por ter sido presa em cativeiro foi uma construção que não se sustentou, pois as pistas do texto não sugeriram que fosse uma ameaça apenas por ser uma “hipopótama” que ficou aprisionada.

Outra construção de sentidos para Dona Popô foi que era “solitária e mesquinha”. Essa estratégia de formulação de conclusão implícita no texto se ligou às estratégias de identificação das pistas da obra, que remetiam à solidão da falta da família no zoológico e a não querer transformar suas mágoas em benefícios para a humanidade, mas em dinheiro para si mesma.

As construções sobre Dona Popô não ser “confiável” e ser “solitária e mesquinha” eram possíveis. Mas a inferência feita quanto a ser “perigosa” não foi adequada. Portanto, a construção de sentidos foi parcial.

Ao darmos continuidade à leitura, levamos os alunos a verificarem que após o destino de Vítor ter se cruzado com o de Dalva e de Popô, ele decidiu, finalmente, deixar a cidade e voltar para casa. Assim, provocamos reflexões sobre o momento em que Vítor questionou o Inventor sobre a mala da avó e foi interrompido para a explicação do funcionamento da banheira com o vento se intensificando.

Alguns alunos atribuíram um aspecto negativo ao vento devido à chegada da Mulher, através da identificação das pistas do texto. Levamos os alunos a acionarem, oralmente, expectativas em virtude disso, com questionamentos acerca do contexto, formulando hipóteses a respeito da sequência do enredo que podiam ser confirmadas ou não.

### Questionário:

**16 - O que podemos inferir na associação entre o Inventor, a rua e o lenço?**

**Aluno 6:**

16- A rua deserta, o lenço frio significa a morte de inventor ali trouxe um lenço e no mesmo instante quis saltar pois o lenço era frio mais o lenço não dizia.



O discente 16 elaborou uma associação entre a rua deserta, o lenço frio e o Inventor. Esses sentidos foram produzidos através das estratégias de identificação de palavras-chave: Inventor, rua e lenço; reconhecimento das pistas do texto citadas pelo estudante: “ele tocou no lenço e no mesmo instante quis soltar pois o lenço era frio mais o lenço não deixou” e conclusão implícita no texto, com base no conhecimento prévio: “A Rua deserta, o lenço frio significa a morte do inventor”.

**Aluno 11:**

16 Quando o Inventor chegou na rua, a morte já estava a sua espera

O aluno referiu-se ao momento em que o Inventor chegou à rua e “a morte já estava a sua espera”. Não construiu sentidos inferenciais para a associação entre a rua, o Inventor e o lenço. Aplicou a estratégia de elaboração de conclusão implícita no texto com base no conhecimento prévio, mas não deixou claro sobre a que se referia quando disse que “a morte já estava a sua espera”. Portanto, os sentidos foram parciais.

**Aluno 12:**

16. A rua podia ser um cemitério porque é solitária, não tem ninguém vivo e me lembra a lenda de uma praça dentista onde as almas dele se lembram de que ler da vida, de brom e de suco e o lenço colado no rosto dele no momento da morte.

A construção de sentidos inferenciais para a associação ao Inventor, à rua e ao lenço foi realizada. O estudante 12 afirmou que a rua podia ser “um cemitério” e justificou essa construção por meio da identificação das pistas sugeridas do texto referentes à rua ser “solitária” e não ter “ninguém vivo”. Essa hipótese foi uma das possibilidades de construção de sentidos para a rua.

A produção inferencial para o Inventor era a de que ao espiar para dentro, analisou sua própria alma e o que fez durante a trajetória da vida “de bom e de ruim”. Esse sentido foi baseado no conhecimento de mundo de que a alma, geralmente, quando está no momento da morte, faz um retrocesso de tudo o que foi vivenciado. Apenas frisamos que, segundo as pistas do texto, o Inventor não fez nada de ruim.

Quanto ao lenço, o aluno fez inferência sobre o “momento da morte” do Inventor, pois se fundamentou na estratégia de identificação de pistas do texto sobre o lenço frio enroscá-lo.

**Aluno 14:**

16 A rua era a válvula de escape do Inventor, assim como do Vitor que  
 de se sentir com algum problema. Quando o inventor se fechou no seu  
 pensamento acabou mencionando a morte, porque é isso que o lenço frio  
 e a mulher sem rosto representam. A rua pode ser um encontro do in-  
 ventor com ele mesmo. Um acerto de contas.

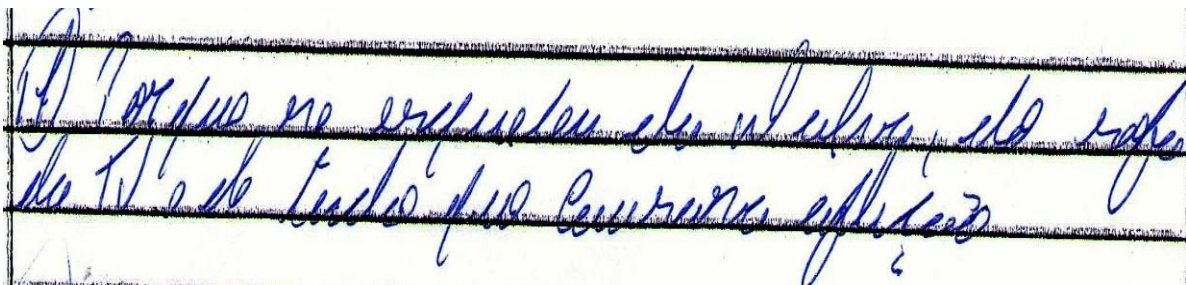
O discente 14 concluiu que a rua era “a válvula de escape do Inventor”, “um encontro do inventor com ele mesmo”. Comparou esses sentimentos do Inventor aos do Vitor, através das pistas do texto sobre ambos se sentirem “com algum problema” e irem à rua. Não concordamos que se tratasse de um “acerto de contas”, pois as pistas da obra não sugeriram esse acerto, visto que o Inventor era um criador de coisas boas, como a banheira. Não houve menção a algo ruim feito por ele para podermos falar em “acerto de contas”.

O aluno afirmou que o Inventor ao fechar-se em seu mundo, em seus pensamentos, abriu espaço para a morte. Além disso, concluiu que “é isso que o lenço frio e a Mulher sem rosto representam”. Na leitura oral e compartilhada, os alunos foram levados a observar, pela nossa mediação, que através das pistas do texto e da relação de novas informações ao conhecimento prévio, o Inventor, generoso, foi levado pelo lenço e pela Mulher quando sua criação, a banheira que transformava mágoas individuais em benefícios coletivos, foi utilizada por Popô, de forma inadequada e ambiciosa.

Alguns alunos, perante nossa proposta, discutiram sobre o provável motivo de o lenço e a Mulher tê-lo levado. Concluíram que devido à função nobre da banheira ter sido violada, podia ter desencadeado a morte dele por desgosto.

**Questionário:**

17 - Quais sentidos podemos construir para a unha de Vítor que se aquieta?

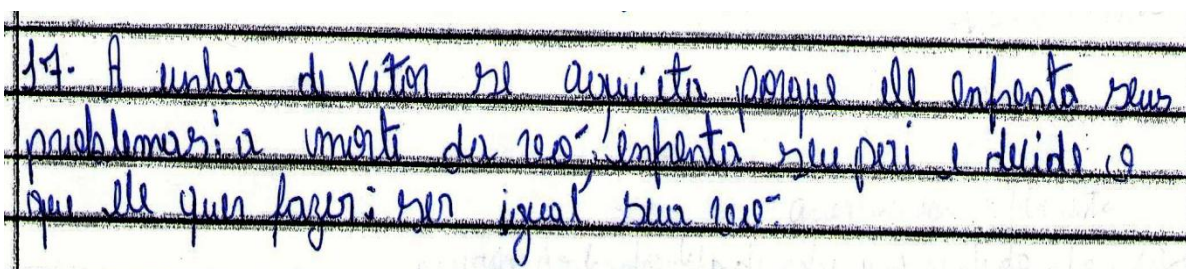
**Aluno 3:**


A unha de Vítor se aquietou porque ele esqueceu de tudo que causava aflição.

O estudante formulou sentidos inferenciais sobre a serenidade da unha de Vítor como esquecimento daquilo que causava aflição ao tatu. Para essa construção, utilizou a estratégia de localização da ideia principal, que no caso, era a aflição de Vítor. Logo, segundo o aluno, o esquecimento daquilo que causava aflição, fez com que a unha que cavava se aquietasse. Essa também era uma construção de sentidos com estratégia de elaboração de conclusão implícita no texto, com base em sua experiência de vida e valores.

Ele citou alguns exemplos do esquecimento de Vítor baseados na estratégia de identificação das pistas do texto como a Dalva, a televisão, o sofá, que geralmente se inter-relacionaram ao comportamento indiferente da gata.

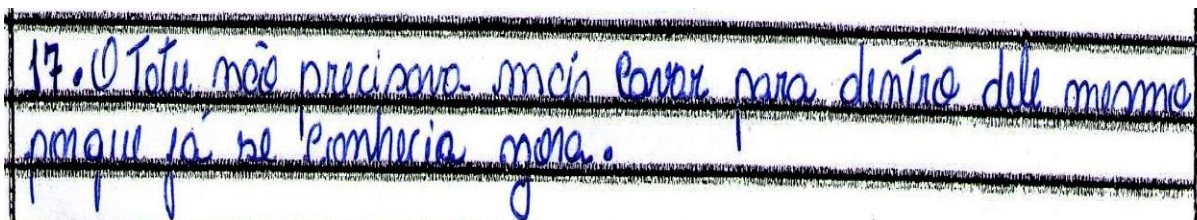
Quando se referiu a “tudo que causava aflição” é possível que construiu sentidos, que aludissem ao pai autoritário de Vítor, à imposição da professora, à Dona Rosa, à morte da avó, por exemplo. Porém, isso não foi explicitado pelo discente que deu relevância à aflição que a gata provocava no tatu, deixando as outras angústias sintetizadas na palavra “tudo”. Esse “tudo”, se se referiu ao pai, não serviu de exemplo de aflição que caiu no esquecimento, pois ele enfrenta o pai, posteriormente.

**Aluno 6:**


17. A unha de Vítor se aquietou porque ele enfrenta seus problemas: a morte da mãe, enfrenta seu pai e decide o que ele quer fazer: ser igual sua mãe.

O discente 6 construiu inferência sobre a acomodação da unha como um enfrentamento dos problemas. Exemplificou, através dessas pistas marcadas e sugeridas, para deixar seu comentário mais consistente, os momentos em que Vítor se posicionou: “a morte da avó, enfrenta seu pai e decide o que ele quer fazer: ser igual sua avó”. A palavra “ele” se referiu ao Vítor, de acordo com pistas do texto, que demonstravam que queria ser igual à avó, ou seja, queria salvar a floresta, cuidar do meio ambiente, descobrindo um sentido para a vida, conforme a obra sugeriu.

**Aluno 12:**

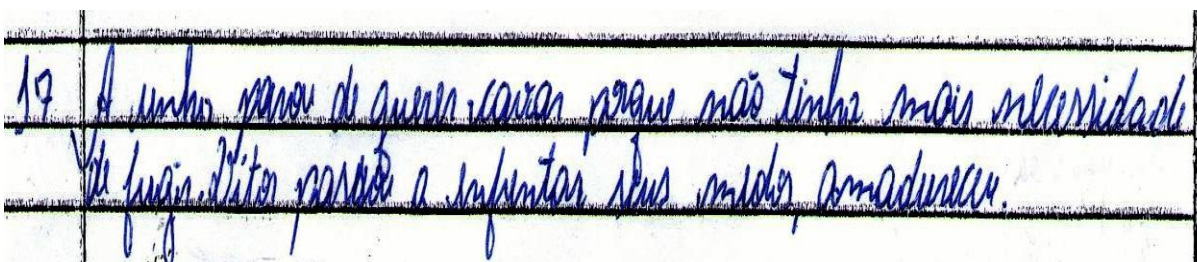


17. O tatu não precisa mais cavar para dentro dele mesmo porque já se prometera fora.

O aluno produziu sentidos inferenciais à unha que se aquietou como o autoconhecimento do Vítor. Esse sentido se embasou nas estratégias de identificação das pistas do texto, de busca de informações complementares e relação de novas informações ao conhecimento prévio, que ajudaram a associar a cavação de Vítor ao seu interior, pois sugeriram momentos fora do tempo e espaço natural, como a rua, a escada, a luz, a Mulher sem rosto entre outras pistas que tornaram possíveis esse sentido de “cavar para dentro dele mesmo”.

Quanto a esse sentido de cavar, que o discente relacionou à interioridade de Vítor, que buscou e encontrou esse autoconhecimento dentro de si, as pistas indicaram que depois de muita aflição e nervosismo que geraram a cavação, o tatu amadureceu, aprendeu a se posicionar e passou a se conhecer.

**Aluno 14:**



17 A unha parou de querer cavar porque não tinha mais necessidade. Já fugiu Vítor parando a enfrentar seus medos, amadureceu.

A produção de inferência realizada pelo aluno 14 para a unha de Vítor que se aquietou dizia respeito ao amadurecimento, à ausência da necessidade de fuga e ao enfrentamento dos seus medos. Esses sentidos se construíram mediante as estratégias leitoras de formulação de hipóteses que se confirmaram pelo reconhecimento das pistas do texto acerca do fato de Vítor passar a se posicionar, a se assumir, e a resgatar a sua identidade e seus valores mais autênticos, fazendo com que os sintomas da cavação desaparecessem.

Além dessas estratégias, houve a de busca de informações complementares, como, o aluno pode ter observado, por exemplo, o momento em que Vítor sentiu o ar da floresta, o sol, como nunca havia sentido antes, demonstrando sua maturidade: “Vítor passou a enfrentar seus medos, amadureceu”. O discente usou a estratégia de relação dessas novas informações ao seu conhecimento prévio.

#### **Questionamento:**

#### **18 - O que o túnel significa no contexto da obra?**

#### **Aluno 1:**



Um caminho para os sonhos do tatuzinho

O estudante produziu sentidos parciais para o significado do túnel, pois atribuiu a ele o sentido de “caminho para os sonhos do tatuzinho”. O texto não deixou pistas sobre o tatu adormecer e sonhar em um túnel. Caso o sentido de sonhos se referisse às idealizações de Vítor, isso só era possível quando viu a luz, o que podia indicar seu amadurecimento, conforme sugeriu o texto.

Portanto, o sentido de “caminho para os sonhos” foi um sentido incompleto, pois antes de Vítor ter visto luz no fim do túnel, este representou um lugar em que o tatu cavava somente quando estava aflito, nervoso.

Esse sentido construído pelo aluno se fundamentou na estratégia de reconhecimento das pistas do texto, possivelmente no trecho que afirmou que Vítor, ao final do túnel, viu uma escada com luz acima de sua cabeça e que dava em uma rua. O acontecimento narrado na obra ocorreu depois de muita aflição que o levou a cavar.

#### **Aluno 6:**

18 - Um lugar de passagem. No momento que Vitor está desesperado, triste, nervoso.

Segundo o aluno 6, o túnel era “Um lugar de passagem”. Essa construção inferencial foi feita através da estratégia de elaboração de conclusão implícita no texto com base em sua experiência.

As estratégias que também propiciaram essa construção de sentidos foram: de reconhecimento das pistas do texto, como por exemplo, as que se referiam ao Vitor cavar um buraco, fazer um túnel e ir ao passado; busca de informações complementares, entre elas, os motivos que o levaram à rua deserta e silenciosa; e relação dessas informações ao seu conhecimento prévio de que o túnel era uma passagem, um lugar que possibilitava acesso a outro espaço.

Acrescentou a esse sentido, o momento em que o túnel apareceu: quando “Vitor está desesperado, triste, nervoso”, diante da estratégia de identificação das pistas do texto.

#### Aluno 14:

14 - O túnel é um lugar fechado que remete ao interior do tatu. É b  
 para esse túnel sempre que está em sofrimento.

Para esse aluno, o túnel significava “um lugar fechado”, “o interior do tatu”. Essa construção da conclusão implícita no texto foi fundamentada em seu conhecimento prévio e nas estratégias de identificação das pistas do texto. Essas pistas indicaram que essa região subterrânea, era um espaço “fechado” e que possibilitava acesso a regiões em que ocorreram coisas fantásticas, que fugiam do mundo real, como a ida ao passado ou à rua deserta e silenciosa.

Pela estratégia de busca de informações complementares, produziu sentidos de que o túnel era cavado por Vitor sempre que estava em sofrimento.

#### Aluno 21:

19- Significa sofrimento, um momento de tristeza. Quando ele vê a escada e a luz, ele vê a esperança, amadurecimento, aprendizado. Ele se transforma numa coisa que ele não era quando entrou no túnel: era amedrontado, angustiado e se tornou defensor dos seus direitos, se posiciona.

O discente 21 atribuiu dois momentos distintos na significação do túnel. Um primeiro, em que o túnel representava “sofrimento” e “tristeza”. E um segundo, em que o aluno atribuiu sentido de “esperança, amadurecimento, aprendizado” devido ao fato de Vítor ter visto a escada e a luz no túnel, ou seja, um rito de passagem e de mudança, pela sugestão da obra. Essas produções inferenciais se basearam nas estratégias de identificação das pistas do texto, que se referiam ao momento em que Vítor, através de sua cavação foi ao passado e à rua.

O aluno utilizou também a estratégia de busca de informações complementares ao segundo momento do significado do túnel como um momento de crescimento interior, através das pistas que remetiam à escada e à luz no túnel.

O estudante se referiu constantemente ao termo “ele” sem que aparecesse em sua frase, um termo anterior para fazer referência. O aluno deixou implícito pelo contexto, que se tratava de Vítor, pois se utilizou de pistas que se referiam ao tatu.

Ao associar o túnel ao amadurecimento do tatu, o estudante observou mudança no comportamento do Vítor. Exemplificou, através de estratégia de relação de novas informações ao seu conhecimento prévio: “era amedrontado, angustiado e se tornou defensor dos seus direitos, se posiciona”. Enfim, o aluno conseguiu construir inferência para o túnel, como um percurso marcado pela dor e pelo sofrimento, medo e dificuldades e ao mesmo tempo, posteriormente, tornou-se caminho para a luz. Não a luz de um céu cinzento, mas uma luz renovada, que iluminava o caminho de Vítor, uma nova etapa da existência, mais livre e enriquecedora.

### Questionário:

**19 - Há alguns temas semelhantes implícitos nas passagens a seguir que podem ser associados para a construção de um tema único. Que sentidos você constrói para esse tema? “- (...) Ele sabe que nota maior a gente tem menos e nota menor a gente tem mais”. (...) “- Pois é o que eu estou dizendo: não é uma coisa natural ter mais de menos e menos de mais”. (p.60) “- Tô indo pra Amazônia estão perseguindo muito bicho por lá.**

Recebi notícia segura que anda uma destruição horrível na mata, diz que matam bicho e árvore aos milhares, falaram que até índio eles estão querendo matar” (p.75) “ - Mataram ela, ué. Ela e todo mundo que não estava querendo deixar o progresso chegar na Amazônia”. (p.82)“-Tem muito mais bicho de barriga vazia que bicho de barriga cheia. Não se esqueça dessa injustiça na hora de escolher sua profissão”. (p. 92) “Estão tocando fogo por todo lado (...) Pra ter logo o terreno livre e botar coisa que dá dinheiro depressa”. (p.92)

**Aluno 13:**

19) A ambição humana traz diferenças entre as classes sociais.

O aluno 13 construiu um tema comum implícito para os trechos selecionados de que a ambição causa diferenças entre as classes sociais. Para essa construção de sentidos inferenciais, o discente aplicou as estratégias de identificação das pistas do texto e das que mostravam a posição da autora, através da voz da narradora, como por exemplo, não ser natural o dinheiro se concentrar nas mãos de poucos e a falta de respeito de algumas pessoas da elite com plantas, animais e índios, na Amazônia, devido à ganância que gera injustiças sociais.

Além disso, o estudante usou as estratégias de formulação de conclusão implícita no texto com base em seu conhecimento prévio e construção do sentido global dos trechos, pois foi capaz de sintetizar o conteúdo dos vários trechos, em uma observação geral.

**Aluno 15:**

19: Todos os trechos representam as diferenças sociais

Já o discente 15 generalizou os temas semelhantes implícitos nos trechos destacados da obra, pois afirmou que todos esses trechos “representam as diferenças sociais”. Na verdade, o aluno deixou de associar os temas embutidos nos fragmentos para concluí-los em um tema único, ou seja, analisou somente as diferenças sociais e não as interligou à questão de ganância e injustiças sociais. Para esse sentido inferencial parcial, o estudante aplicou a



estratégia de identificação das pistas do texto, que não foram analisadas no todo, num sentido global, pois os sentidos produzidos por ele foram incompletos.

**Aluno 20:**

19- Injustiças sociais, corrupção.

Os temas semelhantes foram associados a um tema único pelo aluno 20, pois concluiu que se tratava de “Injustiças sociais, corrupção”, através das estratégias aplicadas de identificação das pistas do texto e das referentes ao posicionamento da autora. Assim, construiu sentidos inferenciais, também por meio das estratégias de formulação de conclusão implícita no texto e construção do sentido global dos trechos, ao se referir às “Injustiças sociais” e à “corrupção”.

**Questionário:**

**20 - Qual a associação entre a mala e a avó?**

**Aluno 10:**

20- Para o Vítor, mala e Vó são uma só. A mala representa a bagagem de vida da Vó e seu legado: a vontade de Vítor em continuar onde sua Vó parou.

O estudante 10 fez inferência à associação entre mala e a avó como sendo “uma só”, “bagagem de vida da Vó e seu legado”, pelas estratégias de identificação de palavras-chave: “mala” e “Vó” e formulação de conclusão implícita no texto com base em seu conhecimento prévio para elaborar esse seu comentário. Segundo as pistas do texto, quando Vítor resgatou a mala, por exemplo, absorveu a bagagem de valores da avó, seu legado, pois é um momento único de sua fala convicta e sem engasgos ao pai autoritário.

Para esses sentidos, o discente aplicou também as estratégias de identificação das pistas do texto que se referiam aos arranhões na mala parecidos com as rugas na avó. Usou também a ampliação do sentido da palavra “mala” como “bagagem de vida”, possivelmente, através da estratégia de uso de dicionário, que estava à disposição de todos na sala.

O aluno explicou o sentido de legado para essa associação em que Vítor queria “continuar onde sua Vó parou”. Para essa inferência utilizou as estratégias de busca de

informações complementares e de relação dessas informações presentes no texto ao seu conhecimento prévio.

**Aluno 17:**

20: Para o Vitor, a mala representa as experiências de vida da avó, toda vez que na mala aparecia um arranhão na avó aparecia uma ruga ou seja a mala simboliza a trajetória da avó. Até hoje representa toda a experiência de vida dela.

Para o aluno 17, o sentido inferencial de mala se referia à “experiência de vida da avó”. Esse sentido foi produzido pela estratégia de identificação das pistas do texto, citadas pelo discente acerca de que “toda vez que na mala aparecia um arranhão, na avó aparecia uma ruga”. Além disso, aplicou a estratégia de formulação de conclusão implícita no texto de que “a mala simboliza a trajetória da avó”.

Quando o aluno afirmou “Até hoje, representa toda a experiência de vida dela”, acreditamos que tratou dos sinais sugeridos ou marcados na obra de que mesmo com a morte da avó, a experiência de vida dela continuava no Vitor, pela expressão empregada pelo aluno de “Até hoje”. Isto é, pelas pistas da obra, como a mala apresentava a característica de pertencer a uma mulher importante na vida do protagonista, sua perda influenciou o estado interior dele e sua reparação foi inferência para uma etapa de sua maturidade.

**Aluno 22:**

20: O significado da mala era tudo que a avó buscava nos lugares que ela foi. As aventuras pelas quais ela passou a luta pela Floresta, pelas lutas, e toda vez que a avó ia vir o Vitor a mala estava rasgada e a avó com rugas como que estava chegando a hora dela morrer como por um plá

O momento em que o fecho da mala não fechou.

O aluno 22 inferiu, assim como o estudante 17, que a mala era símbolo de experiência. Acrescentou à mala o sentido inferencial de aventuras da avó na luta pela floresta, que se tratava de uma experiência particular, através da estratégia de identificação das pistas do texto, como, por exemplo, quando a avó foi à Amazônia.

Pela estratégia de busca de informações complementares e relação dessas informações ao conhecimento prévio, o discente associou que a mala estava rasgada e o fecho dela não se fechava porque era uma previsão de morte da avó sugerida pela obra.

### Aluno 23:

20- A mala pro Vítor significa experiência de vida, o Vítor acha a mala e o lú dele uma só, toda vez que a mala parecia um ardembrão na vida dele também aparecia. A mala para o Vítor é expectativa de vida melhor, se posiciona perante os outros, crescer intelectualmente e sentimentalmente.

Os sentidos atribuídos à mala se repetiram. O aluno 23, porém, elaborou sentidos diferentes e possíveis a essa associação entre a mala e a avó como “expectativa de vida melhor, de posicionamento crítico, crescimento intelectual e sentimental” referentes ao Vítor, embasados na estratégia de identificação das pistas do texto que demonstravam que com a avó, o Vítor se sentia bem e aprendia coisas novas, mudando seu comportamento para uma vida melhor.

Sequenciando a aula oral, alguns alunos observaram que a “Vó” apresentou uma visão diferente de avó. Construíram inferências para uma mulher engajada, dinâmica, preocupada com questões sociais, que rompia com o universo de proteção do lar para buscar suas origens e ser arqueóloga. Os discentes produziram também inferência para a sua presença atuante na vida de Vítor a fim de despertar suas potencialidades e que mesmo através de sua morte impulsionava o neto para a vida.

Os alunos sentiram a aproximação com a autora devido a sua linguagem coloquial. Nesse sentido, o texto forneceu pistas aos alunos que percebiam, no contato partilhado em sala, que não havia imagem pronta, mas construções: um grupo inferiu que quando lemos alguns trechos, como por exemplo, sobre a carapaça de Vítor, o interior do sofá, o buraco e o

túnel exerciam função de simbolizar a introversão e as fugas inerentes à personalidade de Vítor.

Após o término da leitura, como havíamos proposto inicialmente, pedimos aos alunos que associassem as obras motivacionais à obra em estudo e abrimos a discussão. Os alunos citaram trechos do livro que comprovavam suas falas pelas pistas do texto.

Retomamos as motivações iniciais de antes da leitura, como a dinâmica, entre outros. Os estudantes associaram que tanto na música, quanto na tela apreciada, o tema abordado era comparável à personalidade de Vítor, suas angústias e sofrimentos. Conseguiram construir inferência para as vozes que o atravessavam em sua consciência encolhida, introvertida.

A atividade de leitura envolveu toda a sala e, ao finalizarmos a obra, discutimos oralmente alguns pontos e pedimos que fizessem a reconstrução oral da história, com sequenciação dos capítulos separados propositadamente pela autora e os relacionassem ao tema.

### Questionário:

**21 - Avalie criticamente quais as relações implícitas entre a consciência dos personagens, os ambientes e os objetos.**

Em todas as construções de sentidos inferenciais desses seis alunos, que analisamos houve semelhanças. A construção de sentidos inferenciais do aluno 25 foi a mais completa.

#### Aluno 5:

21	* sala e Zoi - Conhecimentos
	* sala e Vítor: memórias e lembranças afiadas
	* sala e Dalva: lugar para descansar e ver TV e dia todo.
	* túnel, escada, corbe, céu, casa e imaginação de Vítor no momento de tristeza.
	* Agência Z, TV, Rua de Xerxes - lugares verdadeiros, incidentes que permitem ao tatu ser visto pela gata na TV.
	* Agência Z, Zoológico - comportamento interesseiro e aperto da D. Popó
	* Casa presa de plástico - lugar onde se sente o efeito do pai de Vítor.

#### Aluno 10:

21- A melancolia entre a Vó e a mala e de conhecimento e experiências de vida.

A melancolia entre Viktor e Linamas mais: Agência Z, TV, a casa da gata e para que Valera deixa de ignorar-lo. Já os lugares fantásticos como a usina com luz à uma, a intenção da sofa sempre sentada seu sobrineto, nauúskia.

Do tipo e o zoológico significam a plitki, o yodem, Pona Popô e a agência, a bambicac e o interesse.

#### Aluno 11:

21) O local, lugar, ambiente chama-se um a personalidade de  
dos personagens citados no livro.

Viktor - Sherebeko, Sule, Kinel.

Valera - fica no meio, psyche IV e esquerda, direita do mundo.

Smirnov - a mulher que transforma as moedas em benefício para o mundo, nunca beb.

Shenall'ia - Agência Z, melancolia, se passa em enriquecer.

Sai che Viktor - inclui de tudo para os

Vó - mulher de tudo, arquiditiga, mala.

#### Aluno 13:

21) O mar é o nome que Viktor tem em mudar de vida.

A floresta, o pai e a professora exprimem de

A mala e a Vó representam um tema na vida dele.

São experiências para que mude seu comportamento.

A dona da casa, o rdá, e a gata indicam o superficialidade.

A dona Popô tem características de prisioneira no psicológico

e de inovadora e ambiciosa, na agência Z. O inventor cria

a bambicac para beneficiar as pessoas. É um homem bom!

A agência para o Viktor é o caminho na tentativa de em-  
mentar a Daka.

#### Aluno 15:

21- Muitos lugares são interiores, no Vítor como a escola o Túnel, a sala, (outros) são reais como o mesmo lugar mas representado pelo o gato como um lugar de conforto para ser TV. A Agência Z para Papo é um lugar de mesclagem de vidros por Vítor uma oportunidade para ser visto na TV pelo João. A casa e o pai do Vítor representam auto-referências porque o pai queria ser rico e o ser ser poropadas de plástico, o que significa uma vida artificial. A dona casa e o Túnel de entrada de terra representa que há falta de sentimento. A escola a professora intimida Vítor porque ele quer que ele recite o poema e ele não quer.

### Aluno 25:

21. Consciência da personagem	ambientes do vídeo
1. Vítor é ansioso, medustimido	→ ao entrar a sala encontra o
2. Mãe-corajosa e determinação da natureza	Túnel, sua, estado, luz
3. Pai do Vítor - opressor, quem que Vítor vê com carapaças	representam sua imaturidade e maturidade
4. Mãe do Vítor	→ sua escola representa sua
5. Papo	ambição
6. Imrensa	→ Carapaças de plástico indicam a artificialidade
7. Agência Z - ambição	→ Papo - quem ridiculiza Vítor, mm
8. Imrensa - quer transformar máquina em máquina devido de sua obra	
9. Gato João - TV, sala - comodidade, inutilidade	
10. Dona-da-casa - tem ambição de ser vista	
11. João, catão - é útil	

A produção do aluno 5 apresentou novos sentidos à associação entre o Vítor e os seguintes espaços: Agência Z, TV, Rio de Janeiro, como “lugares verdadeiros, existentes que permitiram ao tatu, ser visto pela gata na TV”. Também fez inferência entre o pai do tatu e as carapaças de plástico como aquelas que eram “duras como o jeito difícil do pai do Vítor”. Estes foram sentidos possíveis.

O texto do estudante 10 foi semelhante aos dos outros alunos, mas foi o único a fazer associação entre o Dr. Ipo e o zoológico. Construiu inferência de “elite” e “poder” ao hipopótamo. Houve algumas partes do comentário do discente que não conseguimos identificar as palavras, por estarem ilegíveis, mas achamos relevante essa produção devido a essa inferência ao Dr Ipo.

A produção do estudante 11 demonstrou sentidos inferenciais parciais, pois apenas mencionou os personagens e os lugares sem demonstrar qual a relação entre a consciência

desses personagens, os objetos e os lugares que os circundavam. Utilizou a estratégia de relacionar as informações presentes na obra e tirou conclusões que estavam implícitas em seu comentário, pois ao selecionar aquele objeto ou lugar ao personagem, implicou uma relação entre eles, mas não explicou qual associação era essa e não falou sobre a consciência dos personagens, apenas os citou.

O texto do aluno 13 fez inferência sobre o mar, a professora, a Dona Popô e a Agência, com novas possibilidades de sentidos. Atribuiu ao mar, sentido de mudança de vida sonhada pelo Vitor. Também construiu sentidos à professora como opressão. Produziu dois sentidos inferenciais à Dona Popô: “prisioneira no zoológico” e “inovadora e ambiciosa, na Agência Z”. Fez inferência à Agência Z, como tentativa de Vítor “enamorar a Dalva”.

Por sua vez, o aluno 15 foi o único aluno a construir sentidos inferenciais para a Dona Rosa e a relacioná-la ao “caminho da estrada de terra” que “representa sua frieza, falta de sentimentos”.

Já o discente 25 construiu sentidos inferenciais para quase todos os personagens da obra. Comparou a consciência deles, aos lugares e objetos, os quais estavam ligados no enredo da história. Esses sentidos foram construídos através da estratégia de síntese semântica do texto.

Em todas as associações construídas inferencialmente pelos alunos, acerca de personagens, objetos e lugares, com exceção do discente 11, aplicaram as estratégias de construção da síntese semântica do texto. Usaram também a estratégia de relacionar e avaliar informações para tirar conclusões, emitindo, portanto, suas avaliações críticas a respeito da obra.

Contando com um leitor capaz de construir inferências, a leitura proporcionou prazer e despertou o senso crítico. Assim, a relação do texto com o leitor podia parecer, num primeiro momento, desordenada. Ao leitor coube recolher os fragmentos, recompor o todo. Só mediante sua participação ativa é que o significado se compôs. A obra se ofereceu generosamente ao leitor, mas não se entregou facilmente a ele, exigindo-lhe atividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminadas as atividades aplicadas e analisadas nesta pesquisa de mestrado, algumas considerações se fizeram necessárias. Nossa proposta foi desenvolvida com a intenção de ampliar as habilidades de leitura dos alunos do nono ano de uma escola estadual de Uberaba/MG, da turma 2016, pois demonstravam dificuldades em construir inferências para ideias implícitas dos textos.

Essa verificação ocorreu diante de nossa experiência como docente deles no ano corrente. Mediante esse problema, foi preciso intervir como docente e pesquisadora. Então, elaboramos uma avaliação diagnóstica proposta para esses alunos, sujeitos de nossa pesquisa. Os dados dessa atividade mostraram que, sem a nossa mediação, apenas 04% construíam sentidos inferenciais, 28% construíam parcialmente e 68% não construíam sentidos inferenciais referentes aos textos lidos.

Por outro lado, através da nossa intervenção posterior, foi possível uma mudança significativa nos resultados referentes ao quadro inicial: 88% construíam sentidos inferenciais, 04% construíam sentidos parciais e apenas 08% não chegaram a elaborar sentidos para o que leram. Consideramos que essa alteração positiva nos resultados ocorreu devido à aplicação das estratégias, pois o material utilizado foi o mesmo da avaliação diagnóstica.

Portanto, ficou comprovada a nossa hipótese de que os alunos precisavam da mediação docente para elaborar inferências mais complexas. A partir disso, escolhemos a obra **O sofá estampado (2013)**, de Lygia Bojunga, por ser um livro que exige dos leitores a construção de inferências, em razão das ideias sugeridas e implícitas no enredo. Mas isso não nos bastava. Foi preciso selecionar uma obra que se identificasse com a faixa etária desses discentes. O texto se adequou ao nono ano por tratar de temas referentes à adolescência e a possíveis problemas vivenciados nessa etapa da vida deles, o que aproximou o texto do leitor.

Assim, aliamos o estudo do arcabouço teórico acerca das construções inferenciais por meio das estratégias leitoras à prática de leitura em sala de aula com nossos alunos. Através das atividades orais, fomos abrindo espaço para a discussão e mostrando o caminho da leitura, por meio das estratégias de produção inferencial.

Os alunos passaram, aos poucos, a dominar a construção de inferências. Também elaboramos um questionário com vinte e uma perguntas a respeito da obra completa, que exigiu do aluno estratégias para antes, durante e depois da leitura, a fim de que construíssem



sozinhos sentidos inferenciais, pois já haviam aprendido, durante a leitura oral da obra, a aplicar as estratégias leitoras.

Essas leituras orais com o ensino das estratégias foram sendo interrompidas para que os alunos aplicassem sozinho as estratégias de Solé (1998) em trechos não discutidos oralmente e cobrados no questionário acerca da leitura da obra, tratando a última questão da construção da síntese semântica do texto e da avaliação crítica desses leitores após essa leitura.

O objetivo dessa pesquisa foi alcançado, pois os discentes mostraram, ao final, o desenvolvimento de suas habilidades para a leitura e construção inferencial através das estratégias leitoras de Solé (1998). Após todo o trabalho de pesquisa, diante do *corpus* analisado dos alunos sobre a obra lida, pudemos verificar que as estratégias auxiliaram as construções inferenciais, pois o gráfico apontou que apenas 02% dos alunos não construíram inferências, 06% construíram parcialmente e 92% construíram inferências.

Embora houvesse um número mínimo de alunos que, para algumas questões, não conseguiu atribuir sentidos inferenciais adequados ao contexto, ou construiu inferências parciais, nossa proposta demonstrou que a execução de um trabalho sistematizado em que se analisou a obra integralmente, por meio de estratégias leitoras, auxiliou na construção de sentidos inferenciais.

Diante desse quadro, descobrimos que a grande maioria desses alunos conseguiu construir inferências muito ricas, pois diante da nossa mediação oral em alguns trechos com a obra de Bojunga (2013), outras passagens foram sendo construídas por nossos alunos, que elaboraram conhecimentos prévios mais apurados na interação com os colegas, com o docente e com as estratégias que auxiliaram na cognição e metacognição para que a capacidade inferencial inerente à linguagem fosse ampliada.

Nesse contexto, foi possível pensar na contribuição dessa pesquisa na área de linguística e literatura. Através da leitura do material literário, que ofereceu inúmeras ideias implícitas, encontramos um facilitador do ensino da construção de sentidos inferenciais.

Importante ressaltar que os sentidos não estavam desprendidos do contexto e, pela aplicação de estratégias para antes, durante e depois da leitura, envolvemos o aluno na busca pelos efeitos de sentido que se podiam construir na leitura do texto.

Esperamos que esta pesquisa, portanto, seja considerada como um material de apoio ao docente. Obviamente, não resolve todos os problemas da educação na área de leitura, mas pode auxiliar o professor a ajudar o aluno a buscar sua autonomia de leitor ativo e proficiente.

Ao final, procuramos ativar com os alunos as suas experiências de vida, sua capacidade metacognitiva para chegar a produzir inferências. Isto é, todo o seu conhecimento explícito e implícito acerca da obra, foi interpretado com base em seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual.

Novas leituras serão propostas, mas esperamos que os discentes estejam preparados, pois aprenderam a produzir sentidos inferenciais mais complexos através de estratégias aplicáveis a quaisquer textos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOJUNGA, L. **O sofá estampado**. 32. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- CAPITAL INICIAL. **Primeiros erros**. Disponível em <<https://www.vagalume.com.br/capital-inicial/primeiros-erros.html>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- COELHO, M. In: SCLAR, Moacir et al. **Era uma vez um conto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- ENTREVISTA COM LYGIA BOJUNGA. **Programa entrelinhas**, São Paulo: TV Cultura, 11 mar. 2012 (Programa de TV).
- FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- GULLAR, F. **Em alguma parte alguma**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2013.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006b.
- \_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LEFFA, V. S. **Aspectos da leitura: psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.
- LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 1. ed. São Paulo: Global editora, 2014. p. 30.
- MUNCH, Edward. O grito. Disponível em : <<http://significados.com.br/quadro-o-grito-de-edvard-munch/>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- OLIVEIRA, T.; ANTUNES, R.. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In.: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 63-79.

PESSANHA, C. **Clepsidra**. São Paulo: Núcleo editora, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia /schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DIAGNÓTICA EM MATERIAL ÚNICO PARA CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS INFERENCIAIS SEM E COM ESTRATÉGIAS LEITORAS DE SOLÉ (1998)

Leia os textos a seguir e responda ao que se pede:

#### Se andava no Jardim

Se andava no jardim  
Que cheiro de jasmim!  
Tão branca do luar!  
.....  
.....  
.....  
Eis tenho-a junto a mim.  
Vencida, é minha, enfim,  
Após tanto a sonhar..  
Porque entristeço assim?..  
Não era ela, mas sim.  
(O que eu quis abraçar),  
A hora do jardim..  
O aroma de jas mim..  
A onda do luar..  
*Camilo Pessanha, in 'Clepsidra'*

1 - O que podemos deduzir quanto ao tema do poema?

#### Elefantes

Meu primeiro dia na escola foi bem ruim. Hoje em dia as crianças não sabem direito como é o primeiro dia em que a gente entra na escola. Elas começam muito pequenas, com três anos estão no maternal. Comigo foi diferente. Eu já era meio grande. Tinha seis anos. Imagine. Seis anos. Quer dizer que, desde que eu nasci, até ter seis anos, eu ficava em casa. Sem fazer nada. Brincava um pouco. Mas meus irmãos eram muito mais velhos, e criei o costume de brincar sozinho. Era meio chato. Até que chegou o dia de entrar na escola. Minha mãe foi logo avisando. – Olha, Marcelo. Lá na escola, não pode ficar falando palavra feia. Bunda, cocô, xixi. Não usa essas palavras. Tocaram a buzina. Era o ônibus da escola. Eu estava de uniforme. Calça curta azul, camisa branca. Eu tinha uma camisa branca que me dava sorte. Era uma com uma pintinha no colarinho. Gostava daquela pintinha preta. Mas no primeiro dia de aula justo essa camisa tinha ido lavar. Fui com outra. Que não dava sorte. Bom, daí a aula começou, teve recreio, eu não conhecia ninguém, tirei um sanduíche da lancheira, o lanche sempre ficava com um gosto de plástico por causa da lancheira, mas eu não sabia disso ainda, porque era a primeira vez que eu usava lancheira, então tocou o sinal e fui de novo para a classe. Até que deu certo no começo. A professora explicou alguma coisa sobre elefantes. Falou que eles tinham dentes grandes, e que esses dentes eram muito valiosos. Então ela perguntou: – Alguém sabe qual o nome dos dentes do elefante? Vai ver que ela queria perguntar: “Qual o material precioso que é tirado das presas do elefante?”. O fato é que eu sabia a resposta, e gritei: – O marfim! A professora me olhou muito contente. Os meus colegas também me olharam, mas não pareciam tão contentes. Ela brincou: – Puxa, você está afiado, hein? Eu não respondi, mas fiquei inchado de alegria, como se fosse um elefantinho. Dentes afiados. Tinha sido um bom começo. Mas aí vieram os problemas. Fui ficando com a maior vontade de fazer xixi. Segurei. A professora continuava a falar sobre os elefantes. Assunto mais louco para um primeiro dia de aula. E a vontade de fazer xixi ia aumentando. Cruzar as pernas não adianta nessa hora. Olhei para um coleguinha no banco da frente. Tive inveja dele. Ele estava ali, tranquilo. Sem nenhum aperto. Como é que seria estar no lugar dele? Pedir para ser ele, pedir emprestado o corpo dele por algum tempo? Como alguém pode ficar sem vontade de fazer xixi? Sem nem pensar no problema? Eu estava ficando meio desesperado. Eu era meio tímido também. Levantei a mão. A professora perguntou o que eu queria. – Posso ir no banheiro? – Espere um pouco, tá? Ela devia estar achando muito

importante aquela história toda sobre elefantes. Começou a explicar como os elefantes bebiam água. Eles enchiam a tromba, seguravam bem, e daí chuáá... Levantei a mão de novo. – Preciso ir no banheiro, professora... Ela nem respondeu. Fez só um gesto com a mão. Para eu esperar mais. Na certa, ela estava pensando que, no primeiro dia de aula, é importante não facilitar. Não dar moleza. Devia imaginar que todo mundo inventa que quer ir ao banheiro só para passear um pouco e não ficar ali assistindo aula. Professora mais idiota. Levantei a mão pela terceira vez. Eu realmente não agüentava mais. Só que a professora nem precisou responder. Tinha tocado o sinal. Fim da aula. Era só correr até o banheiro. Levantei da carteira. A gente era obrigado a sair em fila. Faltava pouco. Claro que não deu. Fiz xixi. Dentro da classe. Logo eu, que nunca fui de fazer grandes xixis. Mas aquele foi fenomenal. Parecia um elefante. Coisa de fazer barulho no chão. Chuáá... A professora chegou perto de mim. – Você estava apertado? Por que não me avisou? Eu não soube o que responder. Mas entendi algumas coisas. A coisa mais óbvia é que, quando você tem vontade de fazer xixi, vai e faz. Dane-se a professora. Coisa mais idiota é ficar pedindo para alguém deixar a gente ir ao banheiro. Banheiro é assunto meu. Outra coisa é que as pessoas, em geral, não ligam para o que a gente está sentindo. Para mim, a vontade de fazer xixi era a coisa mais importante do mundo. Para a professora, a coisa mais importante do mundo era ficar falando de elefantes. É como se cada pessoa tivesse um filme dentro da cabeça. E só prestasse atenção nesse filme. Filme dos elefantes, filme do xixi. Mais uma coisa. Quando a gente precisa muito, a gente tem de gritar para valer. Eu devia ter gritado: – Professora, tenho de fazer xixi. Ou, se quisesse evitar a palavra feia: – Professora, tenho absoluta urgência de urinar. Não seria bonito, mas até que seria certo dizer: – Vou dar uma mijada, pô. Mas o pior é ficar levantando a mão e dizendo baixinho: – Professora, posso ir ao banheiro? Vai ver que eu estava falando tão baixo que ela nem escutou. As pessoas nunca escutam muito bem o que a gente diz. Uma última coisa. Aquele xixi não teve importância nenhuma. Eu fiquei envergonhado. Ainda mais no primeiro dia de aula. Só que, alguns dias depois, o vexame tinha passado. Tudo ficou normal. Tive amigos e inimigos na classe, fiz lição, respondi chamada, e nem a professora, nem meus amigos, nem meus inimigos, ninguém se lembrou do meu xixi. Sabe por quê? É por que já estava passando outro filme na cabeça deles. Cada pessoa tem outras coisas em que pensar: a briga que os pais estão tendo, o irmão mais velho que é chato, o presente que vai ganhar de aniversário... Só eu liguei de verdade para o caso do xixi. As outras pessoas estão sempre tratando de assuntos mais sérios. Elefantes, por exemplo.

Coelho, Marcelo. Era uma vez um conto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

2 – O título da crônica nos remete ao assunto tratado na aula, durante a história. Há mais algum sentido implícito nesse título? Justifique.

**APÊNDICE B - QUADRO 1 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A  
CONSTRUÇÃO INFERENCIAL SEM USO DE ESTRATÉGIAS**

Quadro1- Avaliação diagnóstica para a construção de sentidos inferenciais sem uso de estratégias.

ALUNOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO 2
1	N	N
2	N	P
3	N	N
4	N	N
5	N	N
6	N	P
7	N	P
8	N	P
9	N	P
10	P	C
11	N	N
12	N	N
13	N	N
14	N	N
15	N	N
16	N	N
17	P	N
18	N	N
19	N	P
20	N	P
21	N	P
22	N	P
23	N	N
24	P	P
25	P	C

Fonte: Da própria autora (2016)

Legenda:

**C** = construção de sentidos inferenciais

**N** = não construção de sentidos inferenciais

**P** = construção parcial de sentidos inferenciais

**APÊNDICE C - QUADRO 2 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A  
CONSTRUÇÃO INFERENCIAL COM USO DE ESTRATÉGIAS**

Quadro 2- Avaliação diagnóstica para a construção de sentidos inferenciais com uso de estratégias.

ALUNOS	QUESTÃO 1	QUESTÃO 2
1	C	C
2	C	C
3	C	C
4	C	C
5	C	C
6	C	C
7	C	C
8	C	C
9	C	C
10	C	C
11	C	C
12	C	C
13	C	C
14	C	C
15	C	C
16	C	C
17	C	C
18	N	N
19	N	P
20	C	C
21	C	C
22	N	P
23	C	C
24	C	C
25	C	C

Fonte: Da própria autora (2016)

Legenda:

**C** = construção de sentidos inferenciais

**N** = não construção de sentidos inferenciais

**P** = construção parcial de sentidos inferenciais



## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM 21 QUESTÕES REFERENTES À OBRA O SOFÁ ESTAMPADO, DE LYGIA BOJUNGA

1. A partir do título: “O sofá estampado” do primeiro capítulo do livro e da leitura do fragmento “É pequeno, tem só dois lugares. E fica perto da janela. Pro sol não desbotar o estampado, a Dona-da-casa fez uma cortina branca, fininha e toda franzida” (p.10). é possível formular que hipótese para essa descrição?
2. Quais sentidos podemos construir para o tratamento dispensado à gata pela Dona-da-Casa?
3. No início da leitura, quem você imagina que são Dalva e Vítor? E depois, durante essa leitura, sua hipótese se confirma ou não? O que podemos deduzir a respeito do estranhamento que causa o relacionamento entre um tatu e uma gata angorá?
4. Ao escrever o enredo dessa história, a autora rasga a primeira narrativa com o personagem menino que roía unhas e a recria com o tatu que cavava. Que sentidos podemos atribuir a essa permuta de personagens?
5. Você confirma ou não sua primeira hipótese de leitura a partir do título do livro? Justifique sua resposta através da simbologia implícita do sofá na obra.
6. Com base na leitura: “O último andar”, poema de Cecília Meirelles, que aparece na obra, qual associação você deduz entre o tema desse poema e a personalidade de Vítor?
7. O que significam o sonho cinzento e a rua deserta e silenciosa na obra?
8. Qual construção de sentidos há entre tempos, lugares e o comportamento de Vítor?
9. O que a floresta e o cinema simbolizam na vida de Vítor?
10. Por que os seres humanos como a Dona-da-casa e o Inventor, por exemplo, são assim chamados por suas funções desempenhadas no espaço que os circunda e os animais têm nos mesmos próprios?
11. “Se ninguém vê o meu engasgo, ninguém fica aflito.” (p.45) O que podemos inferir sobre a relação dessa afirmação e a cavação de Vítor?
12. O que é possível inferir sobre o ambiente descrito, de acordo com o trecho: “e achando muito esquisito o colega não olhar para a escada nem para a luz que vinha de cima. E acabou ficando tão aliviado do colega não perguntar onde é que a escada ia dar.” (p 52)
13. O que significam o lenço e o sofá mediante a coincidência física das estampas?
14. O que podemos deduzir sobre a Mulher sem rosto?
15. O que podemos concluir sobre o comportamento de Dona Popô?
16. O que podemos inferir na associação entre o Inventor, a rua e o lenço?
17. Quais sentidos podemos construir para a unha de Vítor que se aquieta?
18. O que o túnel significa no contexto da obra?
19. Há alguns temas semelhantes implícitos nas passagens a seguir que podem ser associados para a construção de um tema único. Que sentidos você constrói para esse tema? “- (...) Ele sabe que nota maior a gente tem menos e nota menor a gente tem mais”. (...) “- Pois é o que eu estou dizendo: não é uma coisa natural ter mais de menos e menos de mais”. (p.60) “- Tô indo pra Amazônia estão perseguindo muito bicho por lá. Recebi notícia segura que anda uma destruição horrível na mata, diz que matam bicho e árvore aos milhares, falaram que até índio eles estão querendo matar” (p.75) “- Mataram ela, ué. Ela e todo mundo que não estava querendo deixar o progresso chegar na Amazônia”.

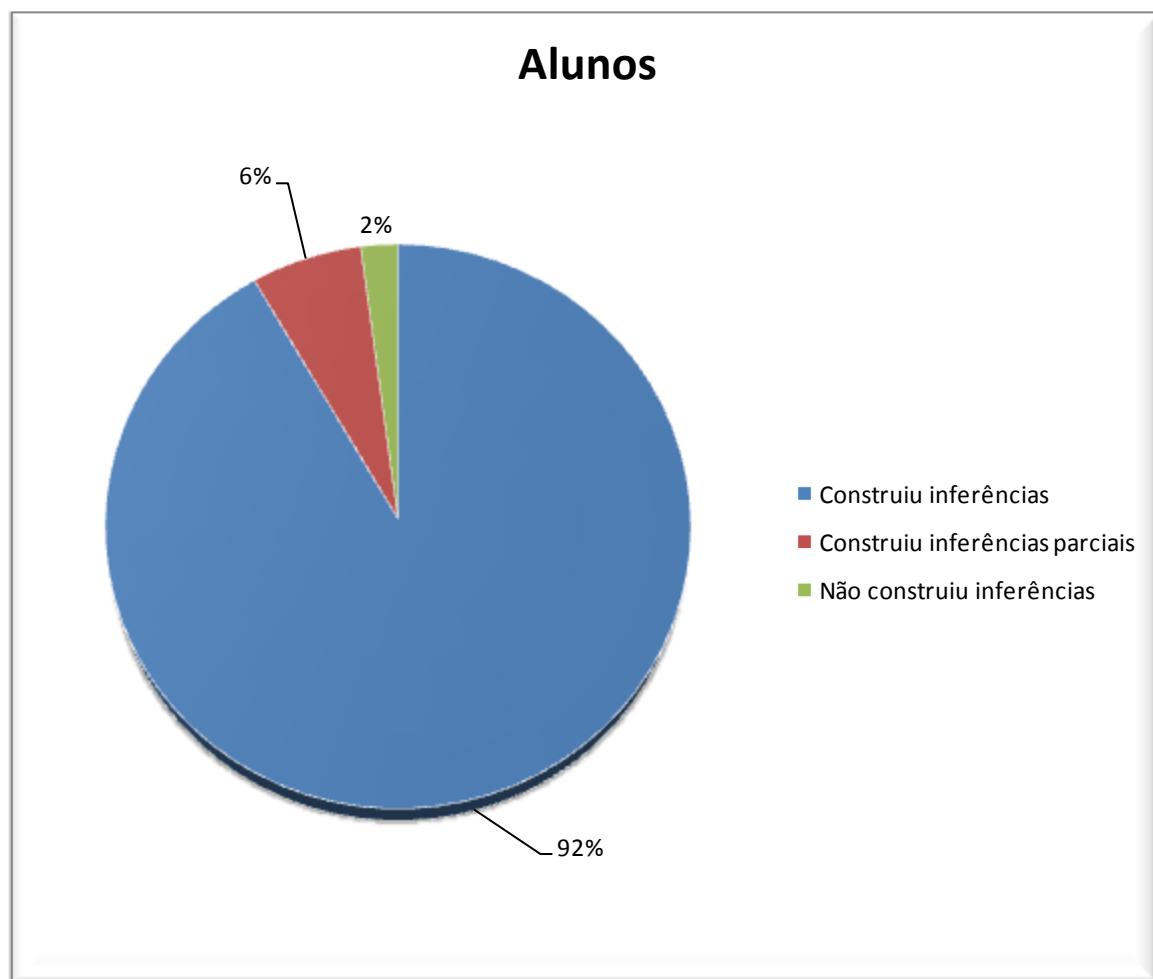
(p.82) “-Tem muito mais bicho de barriga vazia que bicho de barriga cheia. Não se esqueça dessa injustiça na hora de escolher sua profissão”. (p. 92) “Estão tocando fogo por todo lado (...) Pra ter logo o terreno livre e botar coisa que dá dinheiro depressa”. (p.92)

20. Qual a associação entre a mala e a avó?
21. Avalie criticamente quais as relações implícitas entre a consciência dos personagens, os ambientes e os objetos.

**APÊNDICE E - QUADRO 3 – RESULTADOS DAS CONSTRUÇÕES INFERENCIAIS  
REFERENTES ÀS 21 QUESTÕES DOS 25 ALUNOS DO NONO ANO**

<b>Alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
Questão 1	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão 2	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	P	C	C
Questão 3	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão 4	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão 5	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão 6	C	C	C	C	C	C	C	C	P	C	C	C	C
Questão 7	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão 8	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão 9	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão10	C	C	C	C	C	C	N	C	C	C	C	C	C
Questão11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão12	C	C	N	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão13	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão14	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão16	C	P	N	C	C	C	C	C	C	C	P	C	C
Questão17	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão18	P	C	C	C	C	C	C	C	P	C	C	C	C
Questão19	P	P	N	P	P	P	P	C	P	C	P	C	C
Questão20	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Questão21	P	P	P	C	C	C	C	C	C	C	P	C	C
<b>Alunos</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	
Questão 1	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão 2	C	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C	C	
Questão 3	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão 4	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão 5	C	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C	C	
Questão 6	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão 7	C	C	C	C	C	C	N	C	C	C	C	C	
Questão 8	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão 9	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão10	N	C	C	C	N	C	C	C	C	C	N	C	
Questão11	C	N	N	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão12	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão13	C	C	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C	
Questão14	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão15	C	C	C	C	C	C	P	C	C	C	C	C	
Questão16	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão17	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão18	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão19	C	P	P	P	N	P	C	C	P	C	P	P	
Questão20	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
Questão21	C	C	C	C	C	P	C	C	C	C	P	C	

**APÊNDICE F: GRÁFICO PERCENTUAL SOBRE RESULTADOS FINAIS DAS  
CONSTRUÇÕES INFERENCIAIS DOS ALUNOS DO NONO ANO**



**APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG  
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE PARA  
PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE PESQUISA**

Título do Projeto: Construção de inferências na leitura de alunos do nono ano

**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

O (A) adolescente \_\_\_\_\_ sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar do estudo intitulado: **“Construção de inferências na leitura de alunos do nono ano” desenvolvido no curso de Mestrado Profissional da UFTM- Profletras**, porque também há participação de um professor de Língua Portuguesa envolvido nas atividades desenvolvidas pelo PROFLETRAS-UFTM na sua escola. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é coletar dados (por meio da aplicação de questionário e produção de textos dos alunos) para o estudo científico sobre a importância da construção inferencial através de estratégias leitoras na educação básica. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer constrangimento ou risco de exposição do (a) adolescente.

Você e o (a) adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem e poderão não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome ou o nome do (a) adolescente não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois ele (a) será identificado (a) com um número, letra o qualquer outro código.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG**  
**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto: Construção de inferências na leitura de alunos do nono ano.

Eu, \_\_\_\_\_,  
 (responsável legal) li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual *o(a) adolescente* sob minha responsabilidade será submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e *o (a) adolescente* sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele (*ou dela*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome *do (a) adolescente* não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação *do (a) adolescente* no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso assino este Termo de Consentimento.

Uberaba,...../ ...../.....

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
 Documento de identidade

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do adolescente

\_\_\_\_\_  
 Documento de identidade

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador orientador

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5776