UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Claudine Alves Willemann

Avaliação da compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II por meio
do reconto de um conto

São Paulo
2021

CLAUDINE ALVES WILLEMANN

**Avaliação da compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II por
meio do reconto de um conto**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
para obter o título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Aprendizagem e
Desenvolvimento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fraulein Vidigal de
Paula

São Paulo
2021

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

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves Willemann, Claudine

Avaliação da compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II por meio do reconto de um conto / Claudine Alves Willemann; orientador Fraulein Vidigal de Paula. -- São Paulo, 2021.

102 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Compreensão de leitura. 2. Reconto. 3. Avaliação. 4. Ensino Fundamental II. 5. Figura-fundo. I. Vidigal de Paula, Fraulein, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Claudine Alves Willemann

Título: Avaliação da compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II por meio do reconto de um conto

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: 04 de novembro de 2021.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula

Instituição: Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Julgamento: Aprovada

AGRADECIMENTOS

A realização desse mestrado sempre foi um sonho em minha vida. A Psicologia, embora não seja minha área de formação, sempre esteve presente em minha trajetória. Trata-se de uma área do conhecimento pela qual tenho muito apresso e respeito e, por isso, sinto-me extremamente honrada e privilegiada por ter cursado o Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Os sonhos são individuais, são ambições, desejos, mas que, para que possam ser realizados, precisam ser compartilhados. Por isso, durante a construção e concretização desse sonho, muitas pessoas foram importantes nesse longo trajeto.

O mestrado não é um curso simples. É um curso que exige foco, determinação, dedicação, paciência e tempo, muito tempo. Conciliá-lo com a vida pessoal e, principalmente, com a vida profissional, não é tarefa fácil. Logo, ao longo desses anos de execução, muitas vezes, foi preciso que me ausentasse enquanto mãe, enquanto esposa e, até mesmo, enquanto profissional.

Diante disso, gostaria imensamente de agradecer a cada um que fez parte desse meu percurso.

Agradeço a todos os funcionários da USP, em especial aos da Secretaria do Instituto de Psicologia, que sempre se disponibilizaram prontamente a atender e a resolver questões burocráticas. Agradeço também aos funcionários da Biblioteca Dante Moreira Leite, que se dispuseram a me auxiliar na busca de materiais, que muitas vezes julguei serem impossíveis de conseguir.

Agradeço à Professora Doutora Maria Célia Lima-Hernandes que, desde o início de minha caminhada, fez contribuições importantíssimas para a realização de meu estudo.

Agradeço a todos os professores, tanto do Instituto de Psicologia quanto da Educação, que me acolheram de forma tão respeitosa em suas disciplinas e me proporcionaram crescimento indescritível com suas aulas.

Agradeço de forma especial à minha orientadora Fraulein Vidigal de Paula que, desde o princípio, sempre foi muito atenciosa e parceira. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos comigo e por me ajudar a construir mais um degrau em minha vida acadêmica e profissional. Sua forma humana, gentil e carinhosa de conduzir todo o processo certamente fizeram e fazem toda a diferença.

Agradeço a minhas pequenas grandes filhas, Eduarda e Maitê, que estiveram a meu lado de mãos dadas, nos momentos fáceis e difíceis, que abdicaram de minha companhia e se mostraram extremamente compreensivas, incentivando-me a continuar sempre.

Agradeço a meu esposo Marcos por suas palavras de motivação e por não permitir que eu desistisse nos momentos mais difíceis, acreditando sempre em meu potencial e auxiliando-me na análise de dados com sua experiência em números.

Agradeço a minha mãe Ana e a minha irmã Carla que, mesmo morando distante, se fizeram tão presentes nesse percurso, mandando energia positiva e incentivando-me a dar continuidade a meus estudos.

Agradeço à Direção do Colégio Vértice que, quando precisei, permitiram que me ausentasse de momentos importantes da instituição para investir em minha formação.

Também gostaria de, nesse espaço, lembrar o momento vivido em nosso país no último ano de meu mestrado. Devido à pandemia de Covid-19, muita coisa mudou no modo de viver, de trabalhar, de estudar. Vimo-nos obrigados a nos distanciarmos socialmente em decorrência de um vírus que ceifou milhares de vidas no mundo e em nosso país.

Tivemos que nos reinventar, nos adaptar para que pudéssemos dar continuidade à construção de nossos sonhos. Por isso, agradeço a Deus por nos manter saudáveis e junto àqueles que muito amamos.

Desejo de coração que todos tenham a oportunidade que tive, de estar em uma boa Universidade, rodeada por grandes Mestres, aprimorando e ampliando meus conhecimentos. Pois, se há algo que pode transformar o mundo e melhorar a vida de todos, não há dúvidas de que o caminho seja a educação!

RESUMO

Willemann, C. A. (2021). Avaliação da compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II por meio do reconto de um conto. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O presente estudo tem por objetivo avaliar a compreensão leitora de estudantes do 7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental II, de escolas da Rede Pública e Privada de Ensino, por meio da análise do reconto produzido por esses alunos, após a leitura individual de um conto da literatura nacional.

Participaram desse estudo 86 estudantes, porém só havia 55 arquivos com os áudios dos recontos gravados para análise. Cada reconto foi avaliado com base no princípio de figura-fundo, fundamentado pela teoria da transitividade, possibilitando averiguar os tipos de orações resgatadas pelos alunos, sendo Figura as orações que representam as partes centrais do texto; Fundo 1 as orações relacionadas às ideias presentes nas orações-figura, porém com estruturas morfossintáticas mais complexas; e, por fim, Fundo 2 as orações mais periféricas, mais distantes das orações-figura, com informações mais subjetivas e estruturas mais complexas.

Essa análise nos permitiu resultados bastantes precisos com relação a retomadas de orações, confirmando a hipótese de que as figuras seriam predominantes nos recontos. Também nos possibilitou perceber que a escolaridade influencia na quantidade de figuras, fundo 1 e fundo 2 resgatados pelos alunos em seus recontos.

Palavras-chave: Compreensão de leitura; Reconto; Avaliação; Ensino Fundamental II; Figura-fundo.

ABSTRACT

Willemann, C. A. (2021). *Assessment of reading comprehension in Elementary School II students through the retelling of a short story*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This present study aims at evaluating the reading comprehension of students from the 7th, 8th and 9th Grades of Elementary School II, from schools in the Public and Private schools, through the analysis of the retelling produced by these students, after the individual reading of a tale from the national literature.

Eighty-six students participated in this study, but there were only 55 files with the audios of the retellings recorded for analysis. Each retelling was evaluated based on the figure-ground principle, based on the transitivity theory, making it possible to investigate the types of clauses taken out by the students, with Figure being the clauses that represent the central parts of the text; Background 1, the clauses related to the ideas present in the figure clauses, but with more complex morphosyntactic structures; and, finally, Background 2, the more peripheral clauses, more distant from the figure clauses, with more subjective information and more complex structures.

This analysis allowed us to obtain very precise results regarding the retaking of clauses, confirming the hypothesis that the figures would be predominant in the retellings. It also made it possible for us to realize that schooling influences the number of figures, background 1 and background 2 taken out by students in their retellings.

Keywords: Retelling; Assessment; Elementary School II; Figure-background

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema representativo dos componentes da memória de trabalho de acordo com o modelo modal de Baddeley. Baddeley, Anderson e Eysenck, 2011, p. 71.	22
Figura 2: Esquema representativo do processamento das informações contidas em um texto lido em integração com informações anteriores presentes na memória de longa duração. Adaptação.....	22
Figura 3: Esquema representativo dos componentes da memória de longa duração. Baddeley, Anderson e Eysenck, 2011, p. 22.....	25
Figura 4: Processo de recuperação de informações presentes na Memória Declarativa com base nas informações presentes na Memória de Trabalho oriundas do texto lido.Adaptação.....	26
Figura 5 – Diagrama sugerido por Marcuschi (2008 – p.258) para representar o processo de compreensão textual.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Parâmetros sintático-semânticos empregados para análise da transitividade de uma oração. Baseada na tabela e no descritivo de Cunha, Costa e Cezario (2015 - p. 28, 29 e 30).....	39
Quadro 2: Principais diferenças entre Figura e Fundo	41
Quadro 3: Categorização da Hierarquia da Figuricidade. Baseada no descritivo de Silveira (1997 - p. 72-80.).....	44

Quadro 4: Definição das categorias de orações – Figura, Fundo 1, Fundo 2 – baseada em Silveira (1997).....	47
Quadro 5: Texto Lado a lado bem bolado, de Pedro Bandeira, dividido em orações, classificadas em Figura, Fundo 1 e Fundo.....	48
Quadro 6: Exemplo de análise da transitividade de uma oração do conto Lado a lado, bem bolado (oração de nº 12)	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos participantes do estudo.....	46
Tabela 2: Quantidade de orações presentes em cada categoria.....	52
Tabela 3: Análise quantitativa das orações presentes nos recontos – Figura, Fundo 1, Fundo 2 e Orações Totais	56
Tabela 4: Média de Orações Retomadas nos Recontos – Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações – por gênero. Rede Pública.....	63
Tabela 5: Média de Orações Retomadas nos Recontos – Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações – por gênero. Rede Privada.....	64
Tabela 6: Análise do enfoque do problema do conto Lado a lado, bem bolado nos recontos de alunos do 7º Ano.....	68
Tabela 7: Análise do enfoque do problema do conto Lado a lado, bem bolado nos recontos de alunos do 8º Ano	68
Tabela 8: Análise do enfoque do problema do conto Lado a lado, bem bolado nos recontos de alunos do 9º Ano	69

Tabela 9: Análise do número de recontos da Rede Pública com ênfase na retomada do problema central, secundário da história original ou focado em outro problema...69

Tabela 10: Análise do número de recontos da Rede Privada com ênfase na retomada do problema central, secundário da história original ou focado em outro problema..70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média de Orações Retomadas nos Recontos – Agrupamento por Ano Escolar.....57

Gráfico 2: Média de Orações Retomadas nos Recontos – Agrupamento por tipo de oração.....59

Gráfico 3: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de orações **figura** retomadas pelas turmas de 7º Ano – Escola Pública e Escola Privada.....61

Gráfico 4: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de orações **figura** retomadas pelas turmas de 8º Ano – Escola Pública e Escola Privada.....61

Gráfico 5: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de orações **figura** retomadas pelas turmas de 9º Ano – Escola Pública e Escola Privada.....62

Gráfico 6: Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 7º Ano da Rede Pública.....64

Gráfico 7: Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 9º Ano da Rede Pública.....65

Gráfico 8: Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 7º Ano da Rede Privada.....65

Gráfico 9: Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações – por gênero entre alunos do 8º Ano da Rede Privada.....	66
Gráfico 10: Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações – por gênero entre alunos do 9º Ano da Rede Privada.....	66
Gráfico 11: Comparação da quantidade média de inferências, interferências e reconstruções nos recontos de alunos do 7º, 8º e 9º Anos da Rede Pública.....	72
Gráfico 12: Comparação da quantidade média de inferências, interferências e reconstruções nos recontos de alunos do 7º, 8º e 9º Anos da Rede Privada.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O PAPEL DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	17
2. COMPREENSÃO DE LEITURA E MEMÓRIA	20
2.1 <i>A função da memória de trabalho e da memória de longa duração no processo de compreensão</i>	21
2.2 <i>Memória declarativa: armazenamento e recuperação de informações</i>	24
2.3 <i>Inferência, interferência e construção</i>	27
3. O RECONTO	29
4. MODELOS DE AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA	32
4.1 <i>A compreensão de texto segundo a Linguística Funcionalista</i>	38
4.1.1 <i>Transitividade da oração e plano discursivo</i>	38
4.1.2 <i>Figura e Fundo</i>	40
4.1.3 <i>Figura e Fundo na Psicologia da Gestalt</i>	42
4.1.4 <i>Hierarquia da figuricidade</i>	43
5. DELINEAMENTO DA PESQUISA	45
5.1 <i>Método</i>	45
5.1.1 <i>Participantes</i>	45
5.1.2 <i>Instrumento de avaliação da compreensão leitora – caracterização e procedimentos de aplicação</i>	46
5.1.3 <i>Procedimentos de coleta e seleção de dados</i>	53
5.1.4 <i>Procedimentos de análise de dados</i>	53
6. RESULTADOS	55
6.1 <i>Análise quantitativa do reconto feita pelos alunos do conto Lado a lado, bem bolado</i>	555
6.1.1 <i>Análise percentual de cada tipo de oração retomada nos recontos</i>	60

6.1.2 <i>Análise quantitativa da recontagem feita pelos alunos do conto Lado a lado, bem bolado por gênero</i>	63
6.2 <i>Análise quanto à interpretação do problema presente no conto Lado a lado, bem bolado</i>	67
6.3 <i>Análise da ocorrência de inferências, interferências e/ou reconstruções nos recontos dos estudantes</i>	70
7. Discussão	74
8. Considerações finais	78
Referências	80
Anexo I – Conto “Lado a lado, bem bolado”, de Pedro Bandeira; lido pelos alunos envolvidos no estudo.	85
Anexo II – Amostra referente à análise dos 86 recontos dos estudantes de escolas pública e privadas do 7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental II.	87

INTRODUÇÃO

O que uma criança ou um adolescente guardam em sua memória logo após ler uma história? Que informações são selecionadas e armazenadas em sua memória e posteriormente resgatadas? Que fatores exercem influência quando esse sujeito se dispõe a recuperar informações do texto lido? Seus anos de escolaridade? Sua experiência sociocultural?

Para responder a perguntas como essas, diferentes estratégias têm sido utilizadas no âmbito da pesquisa e no ambiente escolar a fim de avaliar a compreensão textual de estudantes, uma vez que essa competência é, hoje, um dos maiores desafios na formação dos indivíduos. Diversas são as teorias estudadas nas ciências cognitivas para que se possa construir um entendimento a respeito de como a criança desenvolve as habilidades de compreensão de leitura, por se tratar de um processo bastante complexo e sofisticado que envolve diferentes habilidades.

Esta dissertação de mestrado dedicou-se a realizar um estudo e a apresentar referenciais que permitam um entendimento ou uma resposta às questões acima, tomando como foco a avaliação da compreensão da leitura de estudantes do 7º, 8º e do 9º Ano do Ensino Fundamental II das redes pública e privada de ensino na cidade de São Paulo.

O principal instrumento utilizado nesse estudo foi o reconto produzido por esses estudantes a partir de um conto lido individualmente, pois uma forma bastante eficiente de termos acesso ao que uma pessoa entendeu de um texto que acabou de ler é solicitarmos que resgate a história lida. Dessa forma, por meio da análise desses recontos, estruturamos essa dissertação em oito capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos a leitura como um processo, que se inicia antes mesmo da vida escolar da criança e só estará completo quando o sujeito leitor for capaz de compreender aquilo que lê, porém, para que isso seja possível, é preciso que seja experiente em todas as habilidades necessárias. No segundo capítulo, destacamos a complexidade envolvida no processo de compreensão textual ao mostrarmos o caminho percorrido na memória pelas informações desde o momento em que as informações são obtidas por meio da leitura de um texto, até o instante em que há o resgate de uma história. Finalizando o capítulo, damos ênfase ao processo

inferencial, bem como a outras estratégias metacognitivas empregadas pelo leitor no momento de sua leitura.

Já no capítulo três, apresentamos o reconto como uma ferramenta bastante válida para a avaliação da compreensão textual, por estar diretamente relacionado à memória, já que diversos são os recursos ativados pelo indivíduo para recuperar as informações ao se deparar com essa prática.

No capítulo quatro, destacamos três dos principais modelos de avaliação de compreensão de textos que orientam muitos estudos na área documentados na literatura, a fim de apresentarmos os pontos em comum entre eles, bem como seus diferenciais. Ainda neste capítulo, trazemos uma revisão de um conceito da Linguística Funcionalista que dialoga com a Psicologia da Gestalt, o de Figura-Fundo, que será usado em nosso estudo como estratégia de categorização e avaliação da compreensão textual dos recontos dos estudantes.

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos os objetivos e o método empregado no desenvolvimento desse estudo. As análises quantitativa e qualitativa dos resultados são apresentadas no capítulo seis e a conclusão geral dessa dissertação foi desenvolvida nos dois últimos capítulos.

1. O PAPEL DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As crianças, ao adentrarem o espaço escolar, trazem consigo um repertório de conhecimentos referentes à língua materna, oriundas de estímulos linguísticos domésticos. Dessa forma, é válido salientar que a leitura se desenvolve a partir dessa base (Hulme e Snowling, 2013). Do mesmo modo, além dos conhecimentos linguísticos, a compreensão de leitura se constitui em relação com o desenvolvimento mais amplo das crianças, em termos cognitivo, afetivo e social ou relacional. Assim, relacionando-se dentro e fora da escola, vai aprendendo e apurando suas capacidades para registrar, elaborar, compreender e reter as informações disponíveis a partir de suas experiências com a língua oral e escrita, além da capacidade de relatar suas aquisições aos demais.

Se no início da escolarização o grande desafio da criança é aprender a ler, uma vez alfabetizada, a leitura torna-se cada vez mais um meio para ter acesso e aprender toda sorte de conhecimentos em uma sociedade organizada sobre o suporte da escrita, como a nossa.

Embora vista como uma atividade bastante comum no cotidiano dos indivíduos, a leitura envolve diferentes habilidades que precisam ser desenvolvidas nos anos iniciais da vida escolar de uma criança, para que possa, de fato, tornar-se, ao longo do Ensino Fundamental II, um leitor competente, isto é, capaz não só de ler um texto, mas também de compreendê-lo, interpretá-lo, relacioná-lo a outros conhecimentos, utilizá-lo como meio para realizar atividades acadêmicas, ou não, em que essa habilidade seja requerida.

Para que isso ocorra, a decodificação de palavras é necessária, mas não é suficiente para a leitura de um texto com compreensão. Decodificar consiste em traduzir grafemas (sinais gráficos convencionais) em fonemas (sinais auditivos que compõem o espectro da fala em uma determinada língua). Desse modo, se o aluno necessita desacelerar o ritmo de sua leitura para poder decodificar cada uma das palavras do texto, sua compreensão certamente será prejudicada (Ehri, 2013), uma vez que o significado daquilo que é lido não ficará registrado em sua memória, invalidando a função da leitura em si, que deve ser sempre a compreensão daquilo que é lido (Smith, 1989). Esse reconhecimento deve ocorrer de modo automatizado, coordenando-o com os sentidos das palavras em contexto, no texto.

É preciso que, ao ler, o indivíduo acesse o conceito de cada palavra, ou de conjuntos de palavras, percebendo seu conteúdo semântico; que reconheça sua estrutura sintática, a qual ordena as orações; e que automatize a leitura do texto, pois, quanto maior for sua agilidade em todo esse processo, maior será a atenção ao conteúdo do texto lido (Correa, Mousinho e Oliveira, 2019; McGuinness, 2006; Parente, Salles, 2004), sem sobrecarregar os recursos de sua memória de trabalho (Navas, 2008).

Para Cavalcanti (2015), “ler é construir sentidos”, é olhar para além do que está explícito, pois, para que a leitura tenha função social e histórica, faz-se necessário que o leitor seja reconhecido como um ser ativo nessa prática, uma vez que, um texto só será significativo a partir do instante em que for possível um diálogo entre esse texto e os demais textos já lidos ou ouvidos, ou seja, quando o leitor for capaz de ativar seus conhecimentos de mundo, relacionando-os ao conteúdo que está sendo lido.

Dessa forma, é importante reconhecer que a leitura é um recurso, uma forma particular, individualizada de ampliar o conhecimento, por meio da aquisição de novas informações acerca do meio em que se vive. Porém, para que isso seja de fato possível, é essencial que se tenha um olhar mais cuidadoso para com o processo de compreensão textual (Morais, 1996), reconhecendo sua importância e avaliando-o constantemente, evitando, assim, que muitos brasileiros concluam seus estudos sem que sejam competentes na prática de ler e, principalmente, de compreender um texto, como tem acontecido nos últimos tempos, conforme nos mostram os resultados de provas aplicadas nacional e internacionalmente que visam promover o debate, com base nos resultados obtidos, acerca da qualidade da educação básica, a fim de propor políticas nacionais de melhorias. Uma dessas provas de grande relevância é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo 70 países.

De acordo com a OCDE (2013, p. 9), para o PISA “O letramento em leitura é a compreensão, o uso, a reflexão e o envolvimento com textos escritos, a fim de alcançar objetivos, para desenvolver o conhecimento e o potencial e para participar da sociedade”, entretanto, os resultados obtidos pelos alunos brasileiros não são animadores, pois, dos 70 países envolvidos no concurso, ocupamos, em 2018, última

prova aplicada, a 57ª posição em leitura, comprovando que nossos jovens não possuem aptidão total na compreensão textual.

E, mais do que uma habilidade linguística, a compreensão é uma forma de se inserir no mundo e de interagir cultural e socialmente (Marcuschi, 2008). É só por meio da compreensão de nossas leituras que podemos ampliar nosso repertório, relacionando o novo àquilo que já conhecemos e que está arquivado em nossa memória de longa duração (Smith, 1989), tornando-nos cidadãos críticos e atuantes na sociedade que nos cerca (Correa, Mousinho e Oliveira, 2019), pois, como bem afirma Marcuschi (2008, p. 240), “a língua é uma forma de ação pela qual podemos agir”.

Logo, segundo a atual Base Nacional Comum Curricular, é preciso que envolvamos nossos estudantes “em atividades de leitura com demandas crescentes”, possibilitando, a ampliação de sua bagagem sociocultural, de sua prática, de sua familiaridade com diferentes gêneros textuais, para que possam acessar conhecimentos diversificados diante de novos textos e efetivar seu aprendizado, expandindo aquilo que já sabem (Smith, 1989).

2. COMPREENSÃO DE LEITURA E MEMÓRIA

A compreensão, para McGuinnes (2006, p. 160), “é o ponto final do aprendizado da leitura”, é a comprovação de que todo o processo de ensino voltado para a leitura foi efetivo, pois é somente por meio da compreensão “que o indivíduo se torna um usuário competente da língua materna, aumentando em muito as possibilidades de alcançar o sucesso e a inserção social em suas mais diversas manifestações” (Mota e Spinillo, 2015, p. 5).

Entretanto, a compreensão da leitura não consiste em uma tarefa simples, mas, sim, em um processo bastante sofisticado, pois, de acordo com Spinillo (2015), envolve três dimensões distintas, a social, a linguística e a cognitiva.

Por dimensão social entende-se a vivência, a experiência de cada indivíduo, ou seja, o contexto em que está inserido. Dessa dimensão é decorrente o conhecimento prévio de cada um. Logo, é possível confirmar a ideia de que um único texto poderá apresentar diferentes interpretações, já que os conhecimentos certamente variam de um indivíduo para outro. Além dos conhecimentos, também exerce influência no processo de compreensão o objetivo de leitura de cada pessoa, bem como sua expectativa com relação ao texto.

Já a dimensão linguística envolve a habilidade do leitor em decodificar as palavras; em reconhecer seus significados, dependendo da diversidade de seu vocabulário; e em reconhecer estruturas sintáticas, que o auxiliará na extração do significado de diferentes construções linguísticas. Também contribui para a compreensão do texto o conhecimento do indivíduo acerca do gênero textual lido, pois, se conhece sua estrutura e suas características, torna-se possível a construção de um esquema mental sobre seu conteúdo, possibilitando, assim, que destine maior atenção às ideias contidas em seu desenvolvimento.

Nesse estudo, trabalharemos com o conto, gênero textual bastante trabalhado na esfera escolar desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental II. Trata-se de uma narrativa curta, com estrutura bem marcada, composta por uma situação inicial, desenvolvimento e situação final. Os elementos da narrativa são bastante característicos, sendo eles o foco narrativo, o espaço, o tempo e, principalmente, a verossimilhança.

E, por fim, tem-se a dimensão cognitiva, a qual envolve a memória, o automonitoramento e a produção de inferências, recursos psicológicos ativados durante uma atividade de leitura. No momento em que o indivíduo lê, tanto a memória de trabalho quanto a memória de longa duração são ativadas simultaneamente. A memória de trabalho, de capacidade finita (Kintsch e Rawson, 2013), tem como função a manipulação temporária da nova informação (Coelho e Correa, 2017), integrando-a às antigas, permitindo, assim, a construção de um modelo mental (Kintsch, 2011), que consiste na integração dos conhecimentos prévios do leitor com as informações adquiridas no momento da leitura. A abordagem dessa dimensão será ampliada nas seções 2.1, 2.2 e 2.3 a seguir, uma vez que, nessa dissertação, será dada maior ênfase, sobretudo, a essa dimensão.

2.1 A função da memória de trabalho e da memória de longa duração no processo de compreensão

O modelo modal de memória de trabalho foi proposto por Alan Baddeley (2011, p. 56) com o intuito de diferenciá-lo dos modelos mais antigos de memória de curta duração, cujo principal foco estava apenas no armazenamento, e Baddeley pretendia “ênfatizar seu papel funcional como sistema que sustenta atividades cognitivas complexas, um sistema que suporta nossa capacidade de trabalho mental e de pensamento coerente”, pois, além de armazenar informações de forma temporária, possibilita que os indivíduos manipulem-nas mentalmente e realizem tarefas complexas, como a compreensão de um texto.

Para Baddeley (2011), a memória de trabalho apresenta quatro componentes: **alça fonológica**, responsável pelo armazenamento de sequências acústicas ou de informações semelhantes à fala; **esboço visuoespacial**, mantém temporariamente as informações visuais e espaciais; **executivo central**, componente responsável por todo o controle do sistema; e **buffer episódico**, componente que permite a interação entre a memória de trabalho e a memória de longa duração e a organização sequencial das informações em processamento.

Figura 1 – Esquema representativo dos componentes da memória de trabalho de acordo com o modelo modal de Baddeley. Baddeley, Anderson e Eysenck, 2011, p. 71.

À vista disso, ao ler um texto, a informação é recebida pelo executivo central, frente ao objetivo previamente atribuído pelo leitor a essa atividade enviada e armazenada temporariamente na alça fonológica, que, por meio do buffer episódico integra-a a informações armazenadas na memória de longa duração, auxiliando, assim, no processo de compreensão das ideias presentes no texto, uma vez que as novas informações só serão compreendidas se o leitor tiver algum conhecimento anterior que possa ancorar a novidade trazida a respeito do assunto abordado.

Figura 2 –Esquema representativo do processamento das informações contidas em um texto lido em integração com informações anteriores presentes na memória de longa duração. Adaptação do Esquema representativo dos componentes da memória de trabalho de acordo com o modelo modal de Baddeley. Baddeley, Anderson e Eysenck, 2011, p. 71.

Entretanto, para que isso ocorra com eficiência, faz-se necessário que o leitor tenha sua atenção voltada para a informação semântica em si, pois quando não apresenta fluência na leitura, todo esse processo fica, em alguma medida, prejudicado. Isso porque, em vez de dedicar-se à integração entre as informações presentes no texto e as presentes na memória de longo prazo, a memória de trabalho, sobrecarregada, estará focada na decodificação, prejudicando, desse modo, a realização de inferências. Poderá comprometer também o monitoramento da compreensão, que, de acordo com Spinillo (2015), consiste em uma espécie de autoavaliação do leitor diante de sua leitura, ou seja, sua capacidade de avaliar se compreendeu ou não o que leu, além de também constatar se há inconsistências internas ou externas no texto.

Embora a memória de trabalho seja extremamente relevante para o processo de compreensão de texto, a memória de longa duração também apresenta papel crucial em todo esse processo, pois sua capacidade de armazenamento possibilita que informações adquiridas ao longo da vida de uma pessoa sejam acessadas, dado que, de acordo com Corso, Piccolo, Miná e Salles (2015, p. 2), a compreensão não consiste em uma simples cópia do texto, mas, sim, em

uma representação mental que resulta do estabelecimento de relações internas ao texto, da seleção de conteúdo relevante, da explicitação mental de informações não explicitadas nas passagens escritas e da integração das informações do texto às estruturas de conhecimento anteriores do leitor.

Isto posto, tem-se que a compreensão de texto “depende, portanto, de uma grande parcela de conhecimentos partilhados” (Koch e Cunha-Lima, 2004, p. 291), pois, como reforçam Correa, Mousinho e Oliveira (2019, p. 35), o leitor precisa ir além das informações contidas na superfície do texto, relacionando-as a seus “conhecimentos e experiências de mundo”. Para isso, faz-se necessário que leia “nas entrelinhas”, preenchendo “lacunas existentes no texto”, isto é, realizando inferências.

Segundo Koch (2014, p. 143),

as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas.

É por meio das inferências que o leitor constrói o sentido do texto, integrando as novas informações a seu conjunto de conhecimentos prévios (Asfora, Hodges, Queiroga, Roazzi e Roazzi, 2015). Dessa forma, como defende Marcuschi (2008), o significado de um texto é constantemente elaborado pela interação entre o que foi de fato escrito por seu autor e o que foi complementado pelo leitor.

Entretanto, é importante salientar que, embora um texto possibilite diferentes interpretações, Marcuschi (2008, p. 257) afirma que elas não são infinitas, pois “compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis, preservando o valor-verdade”, de forma coerente.

Esse modelo mental consiste em um construto processado na memória episódica, que constitui parte da memória de longa duração, responsável pelo armazenamento de diversos saberes por tempo indeterminado. A memória de longa duração organiza-se em memória explícita ou declarativa e em memória implícita ou não declarativa. Focaremos apenas na memória declarativa, já que os aspectos estudados envolvem predominantemente esse componente da memória.

2.2 Memória declarativa: armazenamento e recuperação de informações

A memória declarativa, focada em lembranças que podem ser tornadas conscientes e declaradas às outras pessoas, divide-se em duas organizações: a memória episódica e a memória semântica (Baddeley, 2011; Sternberg e Sternberg, 2017). A memória episódica, segundo Baddeley, “serve de base à capacidade de lembrar-se de episódios ou acontecimentos específicos” (2011, p. 23), pautados em eventos pessoais; já a memória semântica, é mais ampla, uma vez que codifica, armazena e recupera conhecimentos gerais, sem que estejam baseados em marcadores temporais, permitindo, dessa forma, o processamento de informações a respeito de diferentes fatos do mundo, do funcionamento da sociedade, de maneira ampla conceitual e teórica, acrescentando convicções elaboradas pelo próprio indivíduo (Netto, Prando, Wong, Pureza, Scherer, Fonseca e Landeira-Fernandez, 2011).

Figura 3 – Esquema representativo dos componentes da memória de longa duração. Baddeley, Anderson e Eysenck, 2011, p. 22.

Assim sendo, ao se construir uma representação subjetiva do texto, conhecimentos presentes na memória declarativa de cada indivíduo são recuperados, estabelecendo, dessa forma, a integração com as novas informações oriundas do texto lido, a qual possibilita que inferências sejam feitas a partir desse acesso a conhecimentos anteriores, operados pelo executivo central que permite o ‘pensar sobre’ essas duas vias do processamento visual do texto e da memória do leitor.

Logo, conhecer a memória declarativa é crucial quando se avalia o processo de compreensão, o qual depende de uma gama de ações que ocorram simultaneamente, por isso trata-se de um tema de grande relevância para estudos que visem entender como essas ações de natureza cognitiva ocorrem em indivíduos leitores.

Figura 4 – Processo de recuperação de informações presentes na Memória Declarativa com base nas informações presentes na Memória de Trabalho oriundas do texto lido. – Adaptação do Esquema representativo dos componentes da memória de longa duração. Baddeley, Anderson e Eysenck, 2011, p. 22.

Porém, é válido enfatizar que, como defendem Kintsch e Rawson (2013), esse processo varia de indivíduo para indivíduo, pois, como já afirmado anteriormente, depende da experiência de cada leitor. Se for um leitor experiente, com habilidades já automatizadas, certamente apresentará fluência na decodificação, organização das informações, além de vocabulário diversificado e rico, contribuindo, assim, para que suas estruturas de recuperação sejam empregadas com eficiência no processo de compreensão do texto. Pois, à medida que se familiariza com diferentes textos, de diversos assuntos, permite que quantidades maiores de informações estejam presentes na memória de trabalho durante a leitura (Baddeley, 2011), assim como a qualidade da organização dessas informações é aperfeiçoada, permitindo que o acesso a elas seja mais rápido e fácil, bem como o estabelecimento de relações entre uma informação e outra. Diferente de um leitor iniciante que apresentará compreensão

superficial, por não contar com a automatização das habilidades necessárias para esse processo.

2.3 Inferência, interferência e construção

O processo de compreensão textual, segundo Paula, Veríssimo e Navas (2019, p.95), “envolve capacidades cognitivas de nível alto, como a capacidade de manter a atenção, mobilizar conhecimento de mundo pertinente, habilidades linguísticas e realizar inferências”.

A compreensão está diretamente ligada à ativação da memória, pois depende do conhecimento que temos sobre aquilo que está sendo lido, isso porque, como defendem Correa, Mousinho e Oliveira (2019), é a partir desse conhecimento que o significado atribuído ao conteúdo lido será, gradativamente, representado em nossa mente.

E, nesse processo de representação, muitas lacunas presentes no texto, de informações que não estão explícitas, vão sendo preenchidas pelo leitor por meio de inferências, que nada mais são do que resultado do papel ativo do leitor durante o processo de leitura, pois inferir é pensar sobre a informação, relacioná-la a nossos conhecimentos e experiências, para que, dessa forma, possamos ir além da superfície do texto.

Dessa forma, Salles, Rodrigues e Corso (2018) defendem que:

o resultado da leitura compreensiva não é uma cópia do texto, mas uma representação mental que resulta do estabelecimento de relações internas ao texto, da seleção de conteúdo relevante, da explicitação mental de informações não explicitadas nas passagens escritas e da integração das informações do texto às estruturas de conhecimento anteriores do leitor.

Logo, ao evocar um texto lido, o leitor pode empregar em sua retomada o recurso da inferência, da interferência e/ou da construção.

A inferência, ou seja, toda informação que o leitor adiciona ao texto, segundo Coscarelli (2002), pode ocorrer de duas formas, por meio de inferências conectivas e/ou por inferências elaborativas.

As inferências conectivas ocorrem sempre que o leitor estabelece relações entre diferentes partes do texto, a fim de manter a coerência textual; referem-se a elementos internos do texto. Já as inferências elaborativas relacionam-se a informações que o leitor acrescenta ao texto com o intuito de enriquecer, de ampliar o contexto. Tratam-se de informações externas, oriundas de seus conhecimentos prévios.

Entretanto, ao retomar o conteúdo de um texto, o leitor pode, além das inferências, também recorrer a outros recursos, mas que podem ser prejudiciais à coerência frente ao texto original, pois, ao associar dois elementos presentes na história original e representá-los como se fosse apenas um, aglutinando esses elementos de forma independente (Parente, Capuano, Nespoulous, 1999), o leitor realizará uma interferência.

Além desse recurso, o leitor também pode acrescentar informações ao contexto original que não são pertinentes, ou seja, associadas ao assunto, porém que não estavam presentes na história lida. Nesse caso, tratam-se de reconstruções, que são diferentes das inferências, já que não apresentam relação com o enredo original.

3. O RECONTO

Ao se avaliar a compreensão leitora de indivíduos, diversas são as ferramentas utilizadas. Entretanto, entre as mais comuns encontra-se o reconto. De acordo com Salles, Parente, Alexander, Xavier e Fernandes (2001, p. 530), recontar consiste em “uma atividade de compreensão global, que considera o texto como um todo, sendo também uma atividade de produção de outro texto, requerendo atenção a um modelo apresentado”.

De acordo com Johnston (1981), o reconto é a ferramenta de avaliação mais direta do resultado da interação entre o texto e o leitor, isso porque exige que o leitor organize as informações do texto a fim de fornecer uma versão pessoal da leitura realizada. No reconto o leitor concentra sua atenção na reestruturação do texto de forma integral, não somente a alguns trechos, já que, ao ser desafiado a recontar um texto, diversos recursos são ativados pelo indivíduo para resgatar o conteúdo lido. É preciso selecionar as informações que serão recontadas, reordená-las e reelaborá-las.

Dessa forma, conforme defendem Roberts, Good e Corcoran (2005), o reconto de uma história, quando comparado às demais ferramentas disponíveis para se avaliar a compreensão da leitura, como cloze e pergunta-resposta, mostra-se de grande valia, porque recontar produz uma amostra grande de comportamentos de compreensão, como a fluência de sua leitura; suas habilidades semânticas e fonológicas; sua habilidade de processamento de memória (quanto consegue reter da informação lida); seu domínio de vocabulário; sua capacidade de fazer inferências (resgatando seus conhecimentos prévios relacionados ao assunto lido); e, por fim, sua habilidade verbal para produzir o reconto em si.

Para os autores, “recontar aquilo que leu é uma porta de entrada crítica para níveis mais sofisticados de compreensão do texto” (p.309).

Nesse processo, envolvem-se recursos da memória de trabalho, onde são armazenadas temporariamente as informações lidas pelo indivíduo leitor; assim como da memória episódica, responsável pelo armazenamento de eventos específicos, que, durante a realização da leitura é ativada, estabelecendo relação entre o conteúdo presente no texto e os conhecimentos prévios do sujeito.

Marcuschi (2008) acredita que a compreensão textual seja um processo, que ocorre de “diferentes maneiras”, ou seja, ao lermos um texto, podemos compreendê-lo sob perspectivas, horizontes diferentes, conforme figura 5 sugerida pelo próprio autor.

Figura 5 – Diagrama sugerido por Marcuschi (2008 – p.258) para representar o processo de compreensão textual.

Ao recontarmos um texto, para Marcuschi, estamos na segunda área, ou seja, no *horizonte mínimo*, realizando uma espécie de “*leitura parafrástica*”, que consiste em repetir a história lida, utilizando para isso outras palavras, por meio de uma seleção de informações que o sujeito julga ser relevante. Marcuschi (2008, p.259) defende que, nesse tipo de atividade, a interferência do sujeito é mínima e “a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras”.

Já Brandão e Spinillo (2001, p.54), diferentes de Marcuschi, acreditam que a paráfrase de uma história “envolve a reorganização da cadeia causal que estrutura o texto e a transformação desse conhecimento em um todo significativo e coerente”, isto é, o sujeito só é capaz de reproduzir, de recontar a história original se compreender seu contexto, se conseguir preservar, selecionar e organizar as ideias principais.

Morrow (1988) também defende a ideia de que o reconto é uma ferramenta valiosa para avaliar o processo de compreensão, pois a capacidade de os indivíduos recordarem literalmente – lembrar fatos, detalhes, relações de causa e efeito,

sequenciamento de eventos – pode ser diagnosticada por meio do reconto. Além disso, com esse instrumento, revela-se a capacidade do leitor de fazer inferências à medida que organiza, integra e classifica as informações que estão implícitas, mas não expressas na história do texto. Dessa forma, o sujeito pode generalizar, interpretar sentimentos, relacionar ideias com suas próprias experiências. Por isso, a avaliação da compreensão por meio do reconto deve considerar questões quantitativas e qualitativas.

Logo, neste estudo, utilizaremos o reconto, pois, segundo Reed e Vaughn (2012), essa ferramenta está entre os elementos mais populares da avaliação da compreensão da leitura, porque permite o acesso à expressão direta da representação mental que o leitor elaborou a partir das informações do texto lido. Dada a sua facilidade de aplicação e por evidenciar a memória retida e organizada de um texto imediatamente lido antes do reconto, este foi adotado com estratégia para análise da compreensão de leitura na presente pesquisa. Por isso os alunos envolvidos foram desafiados, após a leitura do conto ***Lado a lado, bem bolado*** a recontá-lo sem qualquer auxílio se não sua própria memória. Resta então o desafio de, através do reconto realizado pelo leitor, conhecer o nível de compreensão que este extraiu da narrativa lida.

4. MODELOS DE AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Por se tratar de um processo de extrema relevância para um indivíduo inserido em uma sociedade grafocêntrica é que a compreensão textual há muito tempo tem despertado o interesse e a curiosidade de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas. Muitos são aqueles que já se dedicaram e que ainda se dedicam ao estudo desse tema, entretanto, devido a sua abrangência, os estudos não se esgotam, bem pelo contrário, complementam-se.

No Brasil, nos últimos anos, houve aumento significativo no número de pesquisas e estudos voltados para a investigação dos processos de compreensão de texto. Muito contribuíram e ainda contribuem, para grandes descobertas nessa área, os estudos realizados por Brandão, Corso, Correa, Marcuschi, Mota, Mousinho, Navas, Paula, Roazzi, Salles, Silveira, Spinillo, de forma admirável, citados nesta dissertação, permitindo que possamos, por meio das observações e análises que geraram seus resultados e conclusões, aprimorar nosso conhecimento a respeito do assunto.

É importante frisar que todos os estudos voltados para a compreensão de leitura textual pautam-se em Modelos de Compreensão de Texto, com o intuito de explicar e de descrever como se articulam os fatores envolvidos no processo de compreensão textual. Salles e Paula (2016), em um breve artigo de reflexão teórica, apresentam dois dos modelos mais recorrentes nas atuais pesquisas. Sendo eles, o modelo de Trabasso e o modelo de Construção-Integração (CI), de Kintsch e van Dijk (1978) e Kintsch (1998).

Analisando diversos estudos realizados sobre a compreensão textual (Brandão & Spinillo, 2001; Salles, Parente, Alexandre, Xavier & Fernandes, 2001; Mousinho, Mesquita, Leal & Pinheiro, 2009; Corso, Speeb & Salles, 2012; Corso, Piccolo, Miná & Salles, 2014), é perceptível que grande parte deles opta por utilizar esses dois modelos, por serem robustos na explicação de como se processa a compreensão de texto, coordenando elementos de natureza psicolinguística.

Porém, ainda são poucas as pesquisas que empregam, na análise da compreensão textual, as noções linguísticas de **figura-fundo**, propostas por Mousinho e Starosky, em 2002. A fim de objetivar o grau de compreensão de narrativas, as autoras desenvolveram uma proposta de avaliação por meio de um

estudo realizado com três alunos, sendo uma estudante do sexo feminino, cursando o 6º Ano do Ensino Fundamental II, com 12 anos, sem queixas de aprendizagem; e dois alunos do sexo masculino, também de 12 anos, cursando pela segunda vez o 5º Ano, com queixas de aprendizagem.

Nesse estudo, foi solicitado que cada aluno lesse um texto narrativo silenciosamente, depois oralmente e, por fim, que um terceiro texto fosse lido a eles pelo examinador. Após a leitura/audição dos textos, os alunos deveriam recontar as histórias lidas/ouvidas. Seus recontos foram gravados e, em seguida, transcritos e analisados, observando a retomada de orações baseadas nas noções de **figura-fundo**.

É importante salientar que todos os modelos apresentam aspectos positivos na análise de atividades que visam avaliar a compreensão de leitura dos indivíduos, em especial por meio do reconto, foco desse estudo. Ao estudarmos essas três ferramentas, é possível identificarmos vários pontos convergentes entre uma e outra, como o fato de todas as três determinarem que, em um texto, as informações dividem-se em dois grandes grupos, sendo no modelo de Kintsch e van Dijk (1978) a macro e a microestrutura; no de Trabasso e Broek (1985) há as cláusulas causais, que formam a rede causal, concentrando as informações mais relevantes do texto; e, por fim, no modelo linguístico de **figura-fundo** há as orações com maior transitividade, que compõem o primeiro plano, carregando as principais informações do contexto, enquanto as demais informações que auxiliam na descrição das ações, dos eventos, dos estados, da localização dos participantes e dos comentários avaliativos compõem as ideias secundárias, o fundo.

Todos os três modelos também pautam suas análises na observação das orações do texto, entretanto empregam nomenclaturas diferentes. Kintsch e van Dijk denominam-nas de proposição; Trabasso e Broek, ancoram-se no conceito de cláusula; e no modelo que se apoia em fundamentos linguísticos, mais especificamente, na transitividade, é mais comum o emprego do vocábulo oração (também nomeada como cláusula e especificada como sentença).

Em nosso estudo optamos pelo terceiro modelo, pois, após muita pesquisa e análise a partir de diferentes possibilidades de categorização dos recontos, concluímos que a elaboração de um instrumento de avaliação baseado nos conceitos de figura-fundo comportou melhor a natureza dos dados que dispúnhamos para um

entendimento da compreensão do texto lido alçada pelas crianças. Adotamos a definição desses conceitos tal como apresentados pela linguística funcional para análise do texto em si.

A seguir, apresentamos os principais aspectos de cada método, a fim de que tenhamos uma visão ampla das três propostas.

I. Modelo Construção-Integração (CI) – Walter Kintsch e Teun A. van Dijk (1978) e Kintsch (1998)

De acordo como o Modelo proposto por Walter Kintsch e Teun A. van Dijk, em 1978, a **compreensão textual** ocorre por meio de um processo de integração entre as informações presentes no texto lido (elementos do texto) e os conhecimentos anteriores presentes na memória de longo prazo do leitor, ou seja, oriundas de seu repertório.

Segundo Kintsch (2012, p.21), esse processo só é possível se a frase que está sendo processada na **memória de trabalho** for armazenada para que fique disponível a fim de que continue a ocorrer a integração com as frases do texto que ainda não foram lidas.

Após ler todo o texto, o leitor forma em sua **memória** um texto-base, o qual consiste em uma representação simbólica do significado do texto em termos de **proposição**, ou seja, as unidades que contém as ideias do texto.

Conforme os autores, para que haja compreensão é necessário que o leitor tenha conhecimento do idioma (vocabulário e gramática), bem como das convenções do discurso. Além disso, faz-se necessário que tenha conhecimento sobre o assunto abordado no texto, para que possa preencher as lacunas do texto, já que nem todas as informações estão explícitas, sendo necessário que, uma vez ou outra, o leitor faça inferências ao longo do texto.

Sendo assim, o modelo de Kintsch e van Dijk baseia-se em complexidades, sendo elas:

- **Linguística** – presente na decodificação das palavras que compõem o texto, bem como na compreensão de seus significados;

- **Sintático/Semântica** – centrada na compreensão de proposições, constituídas por meio de palavras que desempenham diferentes funções sintáticas. Logo, a compreensão dependerá da estrutura funcional da oração, tanto sintática, quanto semântica. De acordo com van Dijk (2002), as proposições consistem em construções baseadas no significado da palavra (ativado pela memória semântica) e nas estruturas sintáticas das orações. O significado das palavras, das orações constituem a microestrutura do texto, ou seja, as partes menores que, juntas, constituem a macroestrutura textual, isto é, a parte mais global do texto, que contém a ideia mais geral. Por meio da compreensão das microestruturas e da macroestrutura, o leitor constituirá uma base textual, que, segundo Kintsch e Rawson (2013) “representa o significado do texto, tal qual expresso verdadeiramente pelo texto”.
- **Modelo Situacional (ou Modelo da Situação)** – consiste na integração das informações contidas no texto lido e as informações oriundas do repertório do leitor. Trata-se de uma representação mental do texto construída pelo leitor.

Portanto, o **Modelo de Construção-Integrada de Compreensão Textual** centra-se em dois pontos principais: a compreensão do próprio texto em estudo, por meio da representação mental, denominada de texto base; e o conhecimento prévio que, ao ser integrado ao texto base constitui o **modelo situacional** para o texto em estudo. (Kintsch, 2002).

Logo, a compreensão textual só é possível a partir da elaboração desse modelo da situação (modelo situacional), o qual corresponde a uma espécie de representação mental do texto lido.

II. Relação Causal e a importância dos eventos da história - Trabasso e Broek (1985)

Para Trabasso e Broek (1985), a **compreensão textual** é uma atividade dinâmica e interativa, isto é, o leitor, ao se deparar com um texto e realizar a leitura de suas partes, vai, aos poucos, integrando as informações acessadas, umas às outras, construindo em sua mente uma rede.

Segundo esse modelo, a análise do texto começa pela identificação das **cláusulas**, que consistem em unidades de sentido, representativas de eventos que compõem a história. Cada cláusula representa um evento.

Trata-se de um **modelo conexcionista**, uma vez que, ao acessar uma nova cláusula, o leitor a integra às anteriores – já lidas – por meio de relações causais, realizadas através de inferências causais, isto é, o leitor estabelecerá uma rede de conexões entre elas, observando se um evento é necessário para a existência de outro ou não. (O evento A é considerado necessário para que o evento B ocorra, pois, caso o evento A não tivesse ocorrido, o evento B também não ocorreria. Logo, uma relação causal, por esses critérios, define uma dependência lógica entre os eventos A e B).

Essas inferências causais facilitam a integração das informações de sentenças em representações de memória, tornando-as duradouras e úteis.

É importante frisar que, para Trabasso, Broek e Suh (1989), a rede causal é categorizada de acordo com a natureza dos episódios presentes em suas cláusulas em: ambientação, eventos iniciais, objetivos, ações, resultados e reações; todas elas conectadas por meio de ligações causais. Portanto, no modelo de Trabasso, a compreensão ocorre por meio de um processo ativo, já que, os objetivos do protagonista, junto aos eventos da história e a seus resultados, com ênfase na resolução de problemas, constituem uma rede interconectada de elos causais.

Trabasso e Broek (1985) defendem a ideia de que, quanto mais relações causais uma cláusula estabelecer com as demais cláusulas do texto, mais memoráveis serão, isto é, mais facilmente serão recuperadas pelo leitor.

III. Transitividade e planos discursivos – Hopper e Thompson (1980)

O **funcionalismo linguístico**, ao contrário do estruturalismo e do gerativismo, **centra-se no estudo da situação comunicativa**, uma vez que a linguagem é considerada como instrumento de interação social (Cunha, 2009).

Dessa forma, embora a gramática de qualquer língua apresente normas sistematizadas, com o uso, elas são modificadas, uma vez que, toda língua varia e muda com o decorrer do tempo, a fim de “atender a necessidades cognitivas e/ou interacionais de seus usuários” (Cunha e Souza, p.22).

De acordo com a **Linguística Funcional**, o texto é composto por unidades informativas, dotadas de significado, organizadas conforme seus focos de informação, podendo eles ser principais ou secundários.

A Linguística Funcional americana, ancorada na investigação baseada nesse uso, teve como seus principais estudiosos Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón.

Thomson e Hopper (1980) produziram, juntos, alguns trabalhos de grande relevância para a análise funcionalista. Entre eles destaca-se o trabalho acerca de transitividade, que consiste em uma propriedade central do uso da linguagem.

De acordo com os estudos de Thomson e Hopper, a transitividade não se restringe apenas aos verbos, como nas gramáticas tradicionais, mas, sim, a toda oração. Segundo os autores, a transitividade é avaliada por meio de um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes (1. Participantes; 2. Cinese; 3. Aspectos do verbo; 4. Pontualidade do verbo; 5. Intencionalidade do sujeito; 6. Polaridade da oração; 7. Modalidade da oração; 8. Agentividade do sujeito; 9. Afetamento do objeto; 10. Individuação do objeto). Dessa forma, quanto mais parâmetros estiverem presentes na oração, maior será sua transitividade e, quanto menor o número de parâmetros presentes, mais baixa será a transitividade da oração.

Cunha, Costa e Cezario (2015) defendem que a transitividade da oração está diretamente relacionada à **função discursiva-comunicativa**, uma vez que o falante ou o escritor organiza seu texto de acordo com seus objetivos, distinguindo o que é central do que é periférico.

Sendo assim, a alta transitividade relaciona-se ao primeiro plano, denominado de **figura**; já a baixa transitividade, corresponde àquilo que é secundário, denominado de **fundo**.

Hopper e Thompson (1980) comparam as porções centrais do texto com a espinha dorsal ou esqueleto do texto, uma vez que as **figuras** compõem sua estrutura básica da narrativa; já o **fundo** compreende as orações que dão corpo a esse esqueleto.

As orações em primeiro plano são ordenadas em uma sequência temporal; mudá-las de ordem implica na mudança dos eventos no mundo real. Já as orações de fundo, não são ordenadas em relação às outras, e podem, sim, ser modificadas em relação às de primeiro plano, sem causar alteração no contexto.

Para Cunha, Costa e Cezario (2015), a concepção de figura e fundo é oriunda da **psicologia gestaltista**, já que tudo que está em primeiro plano é mais facilmente percebido pelos indivíduos, como as **figuras** presentes nos textos, diferente das ideias presentes de forma secundária, em orações de **fundo**.

4.1 A compreensão de texto segundo a Linguística Funcionalista

Para o Funcionalismo Linguístico, de acordo com Cunha, Costa e Cezario (2015) a linguagem é entendida como um instrumento de interação social, logo seu estudo vai além da análise de sua estrutura gramatical, uma vez que, observando suas condições discursivas, averigua-se as regularidades relacionadas a seu uso interativo. Nesse sentido, os linguistas funcionais, partindo do princípio de que a linguagem é uma faculdade, supõem que “a estrutura linguística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana” (p.22).

Dessa forma, um dos pontos mais importantes do funcionalismo, segundo Cunha (2009, p. 158), é reconhecer a linguagem como “um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas integradas ao resto da psicologia humana”, refletindo o pensamento elaborado pelos indivíduos na criação de significados, adaptados a diferentes situações de interação.

Neste estudo, daremos ênfase a um dos princípios e categorias centrais dessa corrente funcionalista da linguística, quais sejam, a transitividade e o plano discursivo.

4.1.1 Transitividade da oração e plano discursivo

Sandra Thompson e Paul Hopper, linguistas norte-americanos, juntos, reinterpretaram o conceito tradicional de transitividade que, em gramáticas tradicionais, diz respeito apenas a uma propriedade dos verbos que se classificam em transitivos (diretos e indiretos) ou em intransitivos, dependendo da transferência da ação para um alvo.

Isso porque a transitividade não ocorre apenas em verbos, mas também em todos os demais elementos de uma oração, por meio das relações que são estabelecidas entre eles. Sendo assim, a transitividade é uma função importante de

ser avaliada em um texto, pois o grau de transitividade de uma oração revela sua função discursiva, isto é, quanto mais alta for sua transitividade maior relevância terá dentro do texto, representando suas porções centrais. Hopper (1979) chegou a comparar essas orações de alta transitividade à ideia de “esqueleto” do texto, ou seja, à sua estrutura base. Já as orações de menor transitividade estão focadas no detalhamento daquilo que é mais importante no texto.

Hopper e Thompson (1980), ao estudarem a transitividade das orações, estabeleceram dez parâmetros sintático-semânticos independentes (Quadro 2), que avaliam ângulos diferentes da transferência da ação em uma parte distinta da oração, determinando, assim, se uma oração apresenta alta ou baixa transitividade.

Quadro 1 - Parâmetros sintático-semânticos empregados para análise da transitividade de uma oração. Baseada na tabela e no descritivo de Cunha, Costa e Cezario (2015 - p. 28, 29 e 30).

Parâmetro	Transitividade Alta	Transitividade Baixa	Descrição
1. Participantes	Dois ou mais	Um	A transferência implica o envolvimento de dois participantes.
2. Cinese	Ação	Não ação	Ações podem ser transferidas de um participante a outro; estados não;
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	Não perfectivo	Uma ação vista do seu ponto final, isto é, uma ação concluída é mais eficazmente transferida para um participante do que uma ação cujo término não é apresentado.
4. Pontualidade do verbo	Pontual	Não-pontual	Ações realizadas sem nenhuma fase de transição entre seu início e seu fim têm maior efeito sobre seus pacientes do que ações inerentemente contínuas.
5. Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional	O efeito sobre o paciente é mais aparente quando a ação do agente é apresentada como proposital.
6. Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa	Ações que aconteceram (oração afirmativa) podem ser transferidas, ações que não aconteceram (oração negativa), não.
7. Modalidade da oração	Modo <i>realis</i>	Modo <i>irrealis</i>	Uma ação que não ocorreu ou que é apresentada como tendo ocorrido num mundo contingente, ou ainda um evento hipotético, é menos eficaz do que uma ação cuja ocorrência é asseverada como correspondendo a um evento real.
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo	Participantes com alta agentividade podem efetuar a transferência de uma ação de um modo que participantes com baixa agentividade não podem.
9. Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado	O grau em que uma ação é transferida para um paciente depende de quão completamente esse paciente é afetado.

10. Individualização do objeto	Individuado	Não individuado	Um paciente humano ou animado, concreto, singular, contável e referencial ou definido é mais individuado do que um paciente sem essas propriedades. Assim, uma ação pode ser mais eficazmente transferida para um paciente individuado.
--------------------------------------	-------------	-----------------	---

Para os linguistas, a transitividade possui uma função discursivo-comunicativa, pois o grau de transitividade de uma oração, seja ele maior ou menor, reflete a forma como o falante da língua estruturou seu discurso para tornar sua comunicação mais eficiente.

4.1.2 *Figura e Fundo*

Em um texto narrativo, ao analisarmos sua estrutura, ou melhor, seu plano discursivo, observaremos a distinção entre ideias que são centrais e ideias que são periféricas em seu conteúdo. Essa distinção é possível por meio da análise do grau de transitividade, proposto por Hopper e Thompson. Quanto maior for a transitividade da oração, ou seja, quanto mais traços sintáticos-semânticos apresentar, mais central será; e, quanto menor, mais periférica.

Hopper (1979) denominou de *Foreground* – **Figura** – o plano discursivo mais saliente. Referindo-se à porção do texto narrativo que, conforme Cunha, Costa e Cesáreo (2015, p. 31), “apresenta a sequência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, factuais, sob a responsabilidade de um agente”.

Já o plano discursivo referente a orações cujo propósito é sustentar e comentar o que está sendo relatado pela **figura**, Hopper nomeou de *Background* – **Fundo**. Essas orações descrevem ações e eventos, estados e localizações dos participantes envolvidos na narrativa. Também é função das orações periféricas tecer comentários avaliativos ao longo da narrativa.

Os conceitos de **figura** e **fundo**, como partes constituintes do plano discursivo, tem relação direta com a compreensão textual, uma vez que as orações que se apresentam em primeiro plano detêm maior atenção dos indivíduos, logo, ao resgatar uma história lida ou ouvida, as orações que apresentam maior transitividade são mais facilmente resgatadas.

Para ser considerada **figura**, uma oração precisa apresentar de 8 a 10 traços de transitividade, isto é, quanto mais traços positivos uma oração apresentar, maior será sua percepção no plano discursivo.

As **figuras** são representadas por meio de orações morfossintaticamente mais simples; sendo normalmente coordenadas e/ou absolutas. Seus verbos são pontuais, perfectivos e afirmativos, expressando situações objetivas. Geralmente a informação nova é introduzida por um sujeito.

Já as orações que apresentam estruturas morfossintáticas mais complexas são denominadas de **fundo**, sendo elas orações subordinadas que expressam ideias de causa, consequência, concessão, tempo, dúvida, hipótese. Diferente da **figura**, no **fundo** a informação nova normalmente é introduzida pelo predicado, ou seja, pelo verbo.

No quadro 3, de forma sistematizada, salientamos as principais marcas que definirão uma oração como **figura** ou como **fundo** (Silveira, 1997).

Quadro 2 – Principais diferenças entre **Figura** e **Fundo**.

Figura	Fundo
A forma verbal presente na oração expressa dinamicidade, movimento;	Suas formas verbais expressam estados e processos, isto é, situações estáticas, descritivas;
As formas verbais expressam ações perfectivas, isto é, apresentam final temporal marcado. Há uma sequência de fatos determinada. Só se apresenta um novo fato, quando o anterior é terminado;	Apresenta processos e estados inacabados, expressos por meio de formas verbais imperfectivas, ou seja, sem marca temporal definida;
Apresenta ações pontuais, marcadas por um curto espaço de tempo entre o início e o término da ação;	A oração é marcada por formas verbais estativas ou durativas, já que sua durabilidade se prolonga no tempo;
Normalmente há o emprego do modo indicativo, já que expressa fatos certos, reais;	Há o predomínio de formas verbais flexionadas no modo subjuntivo ou no imperativo, já que se referem a fatos ainda não realizados, hipotéticos, duvidosos;
As ações são comandadas por um sujeito ativo, agente;	Apresenta sujeito paciente, que sofre, recebe a ação verbal;

Representada por orações absolutas, orações principais ou, em sua maior parte, por orações coordenadas, que apresentam autonomia sintático-semântica;	Representado normalmente por orações subordinadas, que não possuem autonomia sintático-semântica
Pertence ao eixo estrutural da narrativa, apresentando sequência cronológica, tal qual os fatos ocorreram no evento. Dessa forma, essas orações têm posição determinada.	Tem a função de acrescentar informações às orações figura .

4.1.3 *Figura e Fundo na Psicologia da Gestalt*

A linguística e a psicologia são duas áreas do conhecimento que muito dialogam. Quando se trata de estudos envolvendo a linguagem e a cognição, diferentes perspectivas psicológicas são empregadas para fundamentá-los, uma vez que envolvem habilidades e capacidades, como categorização, abstração, esquematização, percepção, memória e solução de problemas (Tenuta de Azevedo & Lepesqueur, 2011).

Cunha, Costa e Cezario (2015) afirmam que

o fundamento cognitivo para o plano discursivo, com suas dimensões originais de figura e fundo, provém da psicologia gestaltista: identificamos mais prontamente as entidades que se apresentam em primeiro plano, como figuras bem recortadas e focalizadas, em oposição a tudo o mais, que passou a ser percebido constrativamente como em plano de fundo (p.32).

O princípio orientador da Psicologia da Gestalt é o de que o todo é mais relevante do que as partes que o compõem. Logo, o conjunto de informações é mais significativo do que um trecho.

Ao nos depararmos com algo, primeiramente nossa percepção capta como um todo, somente depois é que percebemos suas partes. Entretanto, Ribeiro (1985, p.105) afirma que, para que possamos compreender esse todo, faz-se necessário que conheçamos “a relação existente entre suas partes, que, de certo modo, possam estar ou ser definidas, para que o todo venha à luz”.

Em 1912, a expressão figura e fundo é empregada pela primeira vez por Rubin ao declarar que uma parte de um todo se destaca (figura) enquanto outras partes recuam e ficam em segundo plano (fundo).

Porém é importante destacar que a figura não é uma parte isolada do fundo. Conforme defende Koffka (1975), ela existe no fundo, ou seja, o fundo contribui para que a figura se destaque. Esses dois elementos estão intimamente ligados e não existem independentemente.

4.1.4 Hierarquia da figuricidade

Silveira (1997), ao analisar orações que ocupavam as porções periféricas de um texto, identificadas como fundo, constatou que essas orações não apresentavam o mesmo “status funcional”. Diante do enredo, apresentavam funções diversificadas, como o diálogo entre os participantes, a caracterização de cenários, resumos de cenas, comentários acerca de situações ocorridas no decorrer da narrativa, especificações de situações – de tempo, lugar, modo etc.

Também observou que algumas orações-fundo relacionavam-se com maior proximidade de orações-figura do que outras. Diante disso, Silveira propôs a hierarquia de figuricidade, categorizando as orações de acordo com seu nível de relevância no contexto.

Sendo assim, as orações-figura representam o nível mais relevante, já as orações-fundo apresentam níveis diversificados de relevância. Para determinar essa categorização, Silveira empregou o princípio da iconicidade, que consiste, de acordo com Givón (1984) na manifestação de três subprincípios, relacionados à quantidade de informação – o conteúdo reflete na estrutura das orações; quanto mais simples o conteúdo, menos complexas serão as orações; ao grau de integração entre os constituintes da expressão e do conteúdo – conteúdos relacionados cognitivamente, no nível da codificação, estarão mais próximos; e à ordenação linear dos segmentos – as orações são apresentadas de acordo com a sequência temporal em que os fatos ocorreram na realidade.

Logo, Silveira organizou as orações-figura e os diferentes tipos de orações-fundo em seis categorias, compondo a hierarquia da figuricidade, presente no quadro 4.

Quadro 3 – Categorização da Hierarquia da Figuricidade. Baseada no descritivo de Silveira (1997 - p. 72-80.)

Categoria I	Constituída apenas por orações-figura, que codificam informações procedentes do real.
Categoria II	Formada por orações-fundo que, de acordo com o princípio da iconicidade, se aproximam mais das orações-figura, por apresentarem informações diretamente relacionadas, como características dos referentes e do ambiente; reprodução da fala de personagens. São orações com baixa complexidade sintático-semântica.
Categoria III	Composta por orações-fundo cuja função é expressar as diversas circunstâncias, referenciando o tempo, o modo, a finalidade do fato relatado na oração.
Categoria IV	Constituída por orações-fundo que possuem a finalidade de complementar ou especificar uma informação referenciada por determinado vocábulo de uma oração-figura. Sintaticamente apresentam estrutura mais complexa – normalmente são representadas por orações subordinadas (adjetivas ou substantivas).
Categoria V	É formada por orações-fundo que expressam inferências a partir de ideias ou fatos que compõem o relato. Apontam causa, consequência ou adversidade entre fatos que compõem o relato. Por estarem ancoradas no conhecimento armazenado na memória do sujeito, apresentam grande variação.
Categoria VI	Composta por orações-fundo que expressam a interferência do falante/narrador no discurso. Expressam opiniões, dúvidas, conclusões em relação aos fatos narrados, além de possibilitar a abertura de um canal entre os interlocutores (narrador/leitor).

Partindo dessa hierarquização das orações presentes em um texto, Silveira discorda de Hopper quanto ao fato de o discurso ser bidimensional (figura X fundo). Silveira, a partir de sua análise sobre o conteúdo expresso pelas orações-fundo, defende que o discurso seja multidimensional, uma vez que, à medida que as informações representadas por orações-fundo se afastam – gradativamente – da informação central (oração-figura), tornam-se mais dependentes da memória do sujeito para que sejam resgatadas.

5. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Estudo teve como objetivo geral avaliar a compreensão de leitura em alunos de 7º, 8º e 9º Ano, do Ensino Fundamental II, faixa de escolarização menos estudada quanto este foco de estudo. Como objetivos específicos, buscou-se identificar diferenças na avaliação do reconto, que possam informar sobre diferenças na compreensão do texto em função da etapa escolar, da escola e do gênero dos alunos participantes da pesquisa.

Esta avaliação foi realizada a partir de uma análise qualitativa e quantitativa do reconto oral, realizado logo após a leitura do texto de referência. A avaliação da qualidade de compreensão obtida, a partir da realização do reconto se apoia no pressuposto teórico de que, quanto mais orações pautadas na ideia principal do conto, melhor é a compreensão do indivíduo com relação à leitura realizada (Hopper e Thompson, 1980). Além disto, quanto melhor for a compreensão do indivíduo, mais diversificados serão os tipos de orações resgatadas, conforme detalhamento apresentado no método.

5.1 Método

5.1.1 Participantes

Participaram desse estudo 86 estudantes, sendo 37 de uma escola pública e 49 de uma escola particular, ambas situadas no município de São Paulo, cursando o 7º, o 8º e o 9º Ano do Ensino Fundamental II.

Desse número de alunos, 26 cursavam o 7º Ano; 21 alunos, o 8º Ano; e 39 alunos, o 9º Ano. Todos os participantes concordaram em participar da pesquisa, após consultados, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus pais ou responsáveis.

É importante ressaltar que os dados presentes e analisados nesse estudo pertencem a um corpus constituído de gravações em áudio do reconto do conto **Lado a lado, bem bolado**, lido pelos estudantes do Ensino Fundamental II, no âmbito da pesquisa intitulada **“Fluência e compreensão na leitura no ensino fundamental:**

qual o papel do processamento morfológico, lexical e da prosódia?” (Paula et al, 2015), aprovado pelo Comitê de Ética, número CAAE: 45788615.1.0000.5561.

Na tabela 1, apresentamos a descrição dos participantes por rede escolar, ano escolar, número de estudantes por série e por gênero.

Tabela 1 – Descrição dos participantes do estudo

Rede de escola	Ano escolar	Número de participantes	Gênero	
			Feminino	Masculino
Pública	7º	13	9	4
	8º	9	3	6
	9º	15	9	6
Privada	7º	13	6	7
	8º	12	9	3
	9º	24	12	12

5.1.2 Instrumento de avaliação da compreensão leitora – caracterização e procedimentos de aplicação

O texto ***Lado a lado, bem bolado***, de Pedro Bandeira (2019), utilizado para a realização da leitura individual, foi selecionado devido ao tema presente no enredo, à extensão do conteúdo, a sua complexidade adequada à faixa de escolarização envolvida no estudo, além de, segundo Salles, Rodrigues, Corso (2018), ao se avaliar a compreensão de leitura textual, é necessária consideração especial ao tipo de texto lido, por isso a escolha por um texto narrativo, já que envolve "personagens e ações, e uma sucessão de eventos no tempo, a partir de relações causais e motivacionais".

A aplicação da tarefa de leitura do texto, seguida pelo reconto, foi realizada de forma individual, no próprio ambiente escolar. Os alunos receberam uma folha, contendo o texto de Pedro Bandeira e, a seguinte instrução: “*Veja esta história. Vou pedir para você ler em voz alta e depois recontá-la. Você pode consultar o texto antes de começar a contá-la para mim. Podemos começar?*”.

Todo o processo foi gravado, desde a leitura do texto até seu reconto. Após a coleta, os recontos foram transcritos para, posteriormente, serem analisados.

A construção do instrumento envolveu diferentes etapas. Após a seleção do texto em si, realizada por duas juízas, foi feita a divisão do texto em orações, classificadas em **figura**, **fundo 1** e **fundo 2**, de acordo com os critérios de transitividade da oração de Hopper e Thompson (1980) – descritos na seção 4.1.2 – e da Hierarquia de Figuricidade, de Silveira (1997) – descrita na seção 4.1.5. Esse crivo foi analisado e aprovado por três juízas.

Como já citado anteriormente, Silveira (1997), ao estudar o plano discursivo **figura-fundo**, não o reconhece como bidimensional, subdividindo, dessa forma, em seis categorias, criando, assim, a Hierarquia de Figuricidade, que categoriza essas orações de acordo com uma gradação de relevância, ou seja, do **fundo** mais próximo à **figura** até os mais distantes.

Entretanto, em nosso estudo, mesmo baseados na Hierarquia da Figuricidade, de Silveira (1997), trabalharemos apenas com duas distinções de **Fundo – fundo 1** e **fundo 2** – sendo **fundo 1** o aglutinado dos conceitos dos níveis 2 e 3 de Silveira; e **fundo 2** a junção dos conceitos de níveis 4, 5 e 6, expostos no quadro 3, na seção 4.1.5, como pode ser visto no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Definição das categorias de orações – Figura, Fundo 1, Fundo 2 – baseada em Silveira (1997).

FIGURA	Orações que possuem de 10 a 8 traços positivos de transitividade.
FUNDO 1	Orações que codificam cenários e participantes; algumas falas de personagens; especificação de tempo, modo, finalidade.
FUNDO 2	Orações que especificam um referente, um processo; que expressam causa, consequência, adversidade; interferência do narrador, opiniões, dúvidas e conclusões.

Já com uma matriz, a análise dos recontos foi realizada, observando-se a recuperação de orações pertencentes a cada uma dessas classificações – Figura,

Fundo 1 e Fundo 2, como pode ser observado mais adiante, em anexo, uma pequena amostra de como o instrumento de análise foi aplicado aos dados que tínhamos disponíveis.

No quadro 5, apresentamos o texto ***Lado a lado, bem bolado*** separado em orações, classificadas de acordo com sua transitividade e conteúdo.

Quadro 5 – Texto ***Lado a lado bem bolado***, de Pedro Bandeira, dividido em orações, classificadas em Figura, Fundo 1 e Fundo 2.

Nº	Figura (Fg)	Fundo 1 (F1)	Fundo 2 (F2)
1			Ricardinho andava sem sorte
2			Acho até
3			que perderia todas.
4		se ele fosse jogar cara-ou-coroa ou par-ou-ímpar dez vezes seguidas	
5			O caso é
6	(que) ele [Ricardinho] tinha aprendido		
7	que "em cima" se escreve separado		
8	e "embaixo" se escreve junto		
9	Mas ele seeeeeempre se confundia e		
10		na hora de escrever suas redações	
11			e acabava fazendo tudo ao contrário.
12	Foi queixar-se pra Vovó.		
13			Afinal, a Vovó tinha sido professora a vida inteira
14			e sabia tudo, tudinho mesmo de todas as coisas.
15		- É fácil, Ricardinho	
16	ensinou a Vovó.		

17	- Levante a mão esquerda, bem aberta.		
18		- Assim? ¹	
19		- Não. Essa é a direita.	
20		- Então é essa?	
21		- É claro	
22		você só tem duas,	
23		não é?	
24		A mão esquerda é	
25		a que fica do lado do coração	
26		- E de que lado fica o coração?	
27	- [Seu coração fica] Do lado dessa pintinha que você tem no rosto.		
28		- Ah, ficou fácil!	
29		Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com "em cima" e "embaixo"?	
30		- Veja, querido:	
31		seus dedos, "em cima", estão separados	
32		e, "embaixo", eles estão juntos, grudados na palma,	
33		não estão?	
34		Quando você ficar em dúvida,	
35		é só levantar a mão aberta,	

¹ Embora a frase presente na 18ª linha, gramaticalmente, não se configure uma oração, por não conter verbo, no seguinte estudo foi contabilizada como oração devido a ideia contida na frase, pois quando o personagem Ricardinho questiona “Assim?”, está perguntado a sua avó se a mão erguida está correta – no caso, ele ergue a direita quando deveria ter erguido a esquerda. Como no reconto os alunos poderão resgatar a ideia, é importante que contabilizemos essa sentença.

36		que você nunca mais vai errar!	
37	"Em cima" é sempre separado		
38	e "embaixo" é sempre junto!		
39			Ricardinho achou genial a ideia da Vovó.
40	(...)* tratou [logo] de contar o [novo] truque para o Adriano, *(...)	*No dia seguinte, na escola, (...) *seu melhor amigo na 1ª série	
41		- Tá vendo, Adriano?	
42	É só levantar a mão esquerda e...		
43			- Não vai dar certo -
44			respondeu o amigo.
45		- Por que não?	
46		- Porque, se eu levantar a mão esquerda,	
47		como é que eu vou escrever?	
48	Eu sou canhoto! (Adriano)		
49		- Bom, então levante a direita,	
50		que dá no mesmo.	
51		- E como é que eu sei/	
52	qual é a direita?		
53		- É fácil.	
54		Eu, por exemplo, sei	
55		que a minha mão esquerda é esta	
56		que está do lado da pintinha	
57		que eu tenho na cara.	
58		- Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara	

59			- discordou o Adriano
60	Ricardinho chegou a sugerir		
61	que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta		
62	mas Adriano acabou achando mais fácil saber		
63	que a mão esquerda era aquela		
64	com que ele escrevia		
65	e desenhava		
66	e a direita era... a outra!		
67			bom, era

Observação importante:

Embora Silveira (1997) considere os diálogos como orações pertencentes ao grupo de Fundo 1, em nosso estudo, como o texto utilizado é baseado prioritariamente no diálogo, muitas orações foram consideradas inerentes ao grupo de Figura por conterem informações essenciais ao contexto.

Logo, após analisarmos o conto, seguindo esses critérios (da transitividade, de Hopper e Thompson (1980) e da Hierarquia de Figuricidade, de Silveira (1997)), das 67 orações totais presentes no texto, 21 orações apresentaram as características necessárias para serem classificadas como Figura; 34 orações com aspectos de Fundo 1 e 12 orações com características de Fundo 2; como representado na tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de orações presentes em cada categoria:

Tipo de oração	Figura	Fundo 1	Fundo 2	Orações Totais
Total de orações presentes no texto	21	34	12	67
Porcentagem correspondente do total do texto	31%	51%	18%	100%

Para que essa classificação fosse possível, analisamos a transitividade de cada oração, como pode ser visto no exemplo presente no quadro 6.

Quadro 6 – Exemplo de análise da transitividade de uma oração do conto **Lado a lado, bem bolado** (oração de nº 12).

Oração analisada- nº 12 – “Foi queixar-se pra vovó”.		
Parâmetros	Alta transitividade	Baixa transitividade
1. Participantes	Dois ou mais	Um
2. Cinese	Ação	Não ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	Não perfectivo
4. Pontualidade do verbo	Pontual	Não-pontual
5. Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
6. Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	Modo <i>realis</i>	Modo <i>irrealis</i>
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	Não agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	Não afetado
10. Individualização do objeto	Individuado	Não individuado

De acordo com os parâmetros sintáticos-semânticos independentes estabelecidos por Hopper e Thompson (1980), a oração de número 12, utilizada para exemplificar a análise, “*Foi queixar-se pra vovó*”, apresenta alta transitividade, uma vez que possui todos os dez parâmetros. Dessa forma, configura-se como uma oração de primeiro plano, ou seja, como uma **figura**.

Ao longo da análise, também observamos, nos recontos dos alunos, a presença de inferências, de interferências e de reconstruções, segundo parâmetros estabelecidos por Parente, Saboskinski, Ferreira e Nespoulous (1999), conforme descrito na Seção 2.3.

5.1.3 Procedimentos de coleta e seleção de dados

A coleta desses dados foi realizada pela equipe do projeto em duas escolas da capital paulista, sendo uma delas da rede particular de ensino, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo (SP), no mês de agosto de 2015, e outra da rede pública de ensino, localizada na Zona Oeste. Na escola particular, as tarefas foram aplicadas no contraturno do horário de aula dos alunos, individualmente, em salas disponibilizadas pela escola. Na escola pública, a coleta se realizou no turno das aulas em horários previamente acordados com a coordenação e com os professores. O desempenho das crianças durante a realização das tarefas foi gravado em áudio, utilizando gravadores de voz.

No presente estudo, trabalhamos com os dados dos estudantes do 7º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, que foram convidados a realizar a leitura em voz alta do texto ***Lado a lado, bem bolado***, de Pedro Bandeira e, em seguida, recontá-lo.

Tanto a leitura quanto os recontos foram gravados e armazenados em arquivos virtuais. Os recontos, após serem transcritos, um a um, foram salvos em arquivos de Word.

5.1.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados presentes nesse estudo, coletados durante o projeto de pesquisa, foram organizados previamente por quatro estudantes de Iniciação Científica² do

² Adriana Roberti, Amanda Novo, Caroline de Andrade Brito e Daniela Farina.

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fraulein Vidigal de Paula.

Os áudios dos gravadores foram copiados em arquivos de um computador e organizados em pastas por rede, ano escolar e participante.

Em seguida, os recontos presentes nesses arquivos foram transcritos e armazenados em arquivos do Word. Com base na matriz presente na seção 5.1.2 - *Instrumento de avaliação da compreensão leitora – caracterização e procedimentos de aplicação*, foi feita a análise de cada reconto, classificando as orações retomadas pelos estudantes em **figura**, **fundo1** ou **fundo 2**.

Calculou-se a média de orações retomadas pelos participantes durante a realização do reconto de cada uma dessas noções (figura; fundo1; fundo 2; orações totais), por rede e ano escolar (número de orações resgatadas de cada aluno somadas de cada noção dividido pelo número total de alunos de cada ano escolar).

Também se calculou a média de orações de cada uma das noções (figura, fundo 1, fundo 2, orações totais) por gênero (masculino e feminino), observando o ano e a rede escolar. Para isso, somou-se o total de orações resgatadas por cada indivíduo de um mesmo gênero, pertencente ao mesmo ano e rede escolar, em seguida, dividiu-se esse total pelo número de estudantes, obtendo-se então a média de orações.

Após essa análise quantitativa, foi realizada uma análise mais qualitativa, observando a interpretação dos sujeitos com relação ao problema presente na narrativa, isto é, se ao recontar o sujeito retomou o problema central da narrativa ou o problema secundário. Para essa análise foram retomados os recontos e divididos em dois grupos: aqueles que reconheciam o problema central (a dificuldade na grafia) e aqueles que destacavam o problema secundário (distinção da lateralidade), apresentando-se a porcentagem de recontos em cada um desses grupos.

Por fim, apresentou-se a análise de inferência, interferências e reconstruções nos recontos por meio da observação das orações de cada um dos recontos, comparando-os às orações originais do conto **Lado a lado, bem bolado**. Primeiro foi feita a contagem individual de cada uma das categorias, em seguida somou-se o total de cada uma delas por rede e ano escolar, dividindo-as pelo número total de alunos de cada um dos segmentos, a fim de se obter uma média para cada uma delas.

6. RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos por meio da análise dos recontos produzidos por cada aluno dos anos e redes escolares envolvidos nesse estudo e, posteriormente, transcritos do conto original ***Lado a lado, bem bolado***, de Pedro Bandeira, 2019.

Dividiremos esse capítulo em três partes, sendo a primeira uma análise mais quantitativa dos recontos, em que analisaremos a retomada de orações de cada uma das categorias de análise – **figura**, **fundo 1** e **fundo 2**; também compararemos anos escolares, rede escolar e gênero.

Na segunda parte, observaremos, no reconto dos alunos, o foco no problema da narrativa – central ou secundário.

E, por fim, apresentaremos a análise das ocorrências de **inferências**, **interferências** e **reconstruções** nos recontos dos estudantes envolvidos nesse estudo.

*6.1 Análise quantitativa do reconto feita pelos alunos do conto ***Lado a lado, bem bolado****

Após transcrevermos os recontos dos estudantes de 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos das escolas envolvidas no estudo, fizemos a análise de cada um de acordo com a matriz preparada previamente, representada pelo **quadro 6**, presente na seção 5.2.2. Por meio dessa análise, foi possível identificarmos o número de **figuras** recuperadas, bem como o número de **fundo 1**, de **fundo 2** e o número de **orações totais** de cada um dos recontos, conforme podemos visualizar na tabela 3.

Tabela 3 – Análise quantitativa das orações presentes nos recontos – Figura, Fundo 1, Fundo 2 e Orações Totais.

Rede Escolar	Ano	Nº de recontos	Figuras (T= 21 orações)				Fundo 1 (T = 34 orações)			Fundo 2 (T = 12 orações)			Recuperadas (T = 67 orações)	
			mín.	máx.	média	soma	mín.	máx.	média	mín.	máx.	média	média	
Pública	7º	13	2	7	4,17	9	0	4	1,5	0	3	1	6,67	
	8º	1	7				3			0			4	
	9º	15	1	12	6,5	41	0	11	4,1	0	4	1,1	11,7	
	Total	29												
Privada	7º	13	5	15	10,73	78	1	11	7,09	1	3	2,18	20	
	8º	12	4	13	8,91	46	0	9	4,18	0	4	1,64	14,73	
	9º	24	3	17	9,81	109	0	21	6,81	0	6	2,25	18,87	
	Total	49												

Após analisarmos, classificarmos e contabilizarmos cada uma das orações presentes nos recontos dos alunos envolvidos no estudo, calculamos uma média por ano escolar, para que pudéssemos testar nossas hipóteses apresentadas no início desse estudo.

Para calcularmos a média de cada ano escolar e de cada rede escolar, foi preciso somarmos cada tipo de oração e dividirmos pelo número de participantes de cada ano, conforme a rede a que pertenciam, já que, além de o número de alunos variar, tínhamos 4 tipos diferentes de orações para averiguar – **figura** – com 21 orações; **fundo 1** – com 34 orações; **fundo 2** – com 12 orações; e **Total de orações do conto** – com 67 orações.

Exemplo: 7º Ano da Rede Pública: 13 recontos, sendo apenas 6 válidos. Nos 6 recontos válidos, somando, havia **25 figuras**, logo, a média por reconto era de **4,17 figuras** ($25/6=4,17$).

De acordo com o gráfico 1, podemos perceber que em todos os anos escolares, 7º, 8º e 9º Ano, o tipo de oração predominante nos recontos foi a **figura**, confirmando o fato de conter a ideia central do texto e de apresentar uma estrutura morfossintática mais simples, logo, mais fácil de ser retomada. Em seguida, aparecem as orações de **fundo 1**, voltadas para o detalhamento, relacionadas às **figuras**, porém com estruturas um pouco mais complexas. Por fim, aparecem as orações de **fundo 2**,

estas, sim, com estruturas morfossintáticas mais complexas, dependentes de inferências para serem retomadas, portanto, menos comuns nos recontos de todos os alunos envolvidos.

Gráfico 1 – Média de Orações Retomadas nos Recontos – Agrupamento por Ano Escolar

* O algarismo 1 que acompanha o ano escolar se refere à rede escolar, sendo 1 para a Rede Escolar Pública e 2 para a Rede Escolar Privada.

É importante destacarmos que, infelizmente, não é possível levarmos em consideração a média da turma do 8º Ano da Rede Pública, isso porque, dos 9 alunos que participaram do estudo, tínhamos o arquivo do reconto de apenas um aluno. Logo o número apresentado não representa a média de uma turma, mas, sim, de apenas o desempenho de um aluno.

Comparando os diferentes anos escolares da mesma rede escolar, isto é 7º, 8º e 9º Ano da Rede Pública, notamos que há uma progressão de um ano para outro na retomada dos diferentes tipos de oração:

- Figuras: 7º Ano: 4,17; 8º Ano: 7; 9º Ano: 6,5;
- Fundo 1: 7º Ano: 1,5; 8º Ano: 3; 9º 4,1;
- Fundo 2: 7º Ano: 1; 8º Ano: 0; 9º Ano: 1,1;
- Total de orações: 7º Ano: 6,67; 8º Ano: 10; 9º Ano: 11,7;

(Lembrando-se de que o 8º Ano só apresenta um arquivo de reconto, logo a média presente é de apenas um aluno.)

Já ao observarmos os dados da Rede Particular, um fato nos chama a atenção quanto aos números do 7º Ano. Com exceção das orações de **fundo 2**, nos demais critérios, esse ano escolar apresenta resultados superiores aos demais anos. Observando dos 11 recontos válidos, temos 7 alunos que apresentam recontos com 20 ou mais orações retomadas do conto original, uma média alta para a série em questão se comparada às demais envolvidas no estudo.

Por fim, comparando as duas redes escolares envolvidas, notamos que, em todos os anos escolares, a Rede Privada apresenta resultados superiores aos da Rede Pública. Acreditamos que isso se deva a fatores socioeconômicos, como o ambiente em que esses alunos estão inseridos, permitindo ou não o acesso à leitura, bem como seu estímulo; formação de repertório; condições básicas, como moradia, alimentação. De acordo com o Instituto Iede (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional), ao analisarmos os resultados brasileiros no Pisa de 2018, é possível concluir que estudantes pertencentes a níveis socioeconômicos mais altos se encontram quase três anos adiantados quando comparados aos demais estudantes brasileiros. Para esse estudo em questão, foram considerados como nível socioeconômico o status econômico, social e cultural do estudante; e para a construção do indicador desse nível foram considerados bens materiais, escolaridade e ocupação dos pais dos estudantes.

Já no gráfico 2, fizemos o agrupamento pelos tipos de orações – **figura, fundo 1, fundo 2 e orações totais**. Por se tratar dos mesmos dados, os resultados também são os mesmos, possibilitando apenas uma nova forma de ver esses números.

Gráfico 2 - Média de Orações Retomadas nos Recontos – Agrupamento por tipo de oração

Observando o agrupamento de **figuras**, nota-se do 7º para o 8º e do 8º para o 9º uma crescente, confirmando a ideia já apresentada anteriormente de que quanto maior a escolaridade, maior é a quantidade de informações resgatadas.

No agrupamento seguinte, de orações de **fundo 1**, em que são recuperadas orações próximas a orações-figura, também notamos uma linha ascendente, já que se compararmos 7º Ano 1, com 8º Ano 1 e com 9º Ano 1, teremos: 1,5; 3; 4,1. Novamente validando a ideia de que, quanto mais desenvolvidos academicamente, maior a capacidade de recuperação de conteúdo dos estudantes.

No terceiro agrupamento, temos as orações de **fundo 2**, que são as orações mais complexas, tanto morfosintaticamente quanto semanticamente, por apresentarem conteúdo mais distante do eixo central da narrativa, por isso são retomadas com menor frequência.

Ao observarmos esse agrupamento, é preciso levarmos em consideração os apontamentos feitos anteriormente com relação ao 8º Ano da Rede Pública, em que só há um reconto válido, e ao grupo do 7º Ano da Rede Privada que apresentou rendimento superior ao esperado.

Comparando o 7º Ano 1, com o 8º Ano 1 e com o 9º Ano 1 temos, respectivamente: 1; 0; 1,1. Crescimento ascendente. Mesmo que bastante discreto, confirma a hipótese de que quanto maior a escolaridade, maior a capacidade de recuperação dos detalhes de uma história.

Já ao compararmos as turmas da Rede Privada, isto é, 7º Ano 2, com o 8º Ano 2 e com o 9º Ano 2, temos, ainda em **fundo 2**, a seguinte média: 2,18; 1,64; 2,25. O 7º Ano apresentou rendimento superior ao da turma do 8º Ano, porém os alunos de 9º Ano resgataram mais orações de **fundo 2** do que as turmas de 7º e 8º Anos, reafirmando a teoria de aprimoramento da capacidade de recuperação de informações mais detalhadas conforme experiência escolar.

E, por fim, temos o agrupamento das **Orações Totais** resgatadas pelos alunos em seus recontos.

Embora não tenhamos uma uniformidade na linha ascendente, ao observarmos os grupos da mesma Rede Escolar, com exceção do 7º Ano da Escola Privada, notamos que o número de orações totais resgatadas do conto original aumenta à medida que os alunos tornam-se mais escolarizados.

6.1.1 Análise percentual de cada tipo de oração retomada nos recontos

Após análise dos dados apresentados acima, calculamos a porcentagem média de cada tipo de oração resgatado nos recontos dos alunos, em cada um dos anos escolares das redes pública e privada.

Primeiramente, somamos o número de cada tipo de oração (**figura**, **fundo 1**, **fundo 2**) e dividimos pelo número de recontos válidos em cada ano escolar. A partir desse cálculo, obtivemos as médias apresentadas na seção anterior.

Em seguida, com base nessas médias, calculamos a porcentagem representativa de cada um desses tipos de oração. Por exemplo, na turma de 7º Ano de Escola Pública (7º Ano 1), tínhamos 6 recontos válidos; somando as **figuras** retomadas em cada um dos recontos, tínhamos um total de 25 orações; que, dividido por 6, totalizavam 4,17; ou seja, a média de orações-**figura** retomadas pelo 7º Ano da Rede Pública foi de 4,17. Já a média de **fundo 1** foi de 1,5 (9 orações divididas por 6 recontos válidos, é igual a 1,5); e de **fundo 2** foi igual a 1 (6 orações divididas por 6

recontos é o mesmo que 1). Logo a média de **orações totais** retomadas nos recontos do 7º Ano da Rede Pública foi de 6,67 ($4,17+1,5+1,0= 6,67$).

Gráfico 3 – Comparação da quantidade média (em porcentagem) de orações **figura** retomadas pelas turmas de 7º Ano – Escola Pública e Escola Privada.

Gráfico 4 – Comparação da quantidade média (em porcentagem) de orações **figura** retomadas pelas turmas de 8º Ano – Escola Pública e Escola Privada.

Gráfico 5 – Comparação da quantidade média (em porcentagem) de orações **figura** retomadas pelas turmas de 9º Ano – Escola Pública e Escola Privada.

Ao calcularmos a porcentagem, temos que a média de **figuras**, 4,17, representa 62,52% dos recontos; já a média de **fundo 1**, representa 22,49%; e, por fim, a média de **fundo 2**, representa 14,99%.

O mesmo cálculo foi aplicado em cada um dos anos escolares envolvido nesse estudo, a fim de tornar visível, por meio dos gráficos 3, 4 e 5, a predominância de orações do tipo **figura** nos recontos dos alunos.

Ao observarmos os gráficos, notamos que, em todos os recontos, de todas as turmas – 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} Anos – tanto da Rede Pública quanto da Privada, mais de 50% das orações retomadas nos recontos são **figuras**, seguidas sempre por orações de **fundo 1**, e, com menor representatividade, em todos os anos escolares, orações de **fundo 2**.

6.1.2 Análise quantitativa da recontagem feita pelos alunos do conto **Lado a lado, bem bolado** por gênero

Ainda observando a média de orações, calculamos a média por gêneros, a fim de observar se havia diferença no nível de compreensão entre o gênero masculino e feminino, conforme podemos observar nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero. Rede Pública.

Rede Pública						
Ano Escolar	Gênero	Recontos Válidos	Média de Figuras	Média de Fundo1	Média de Fundo2	Média Orações Totais
7º Ano	Feminino	4	4,25	1	1	6,25
7º Ano	Masculino	2	4	2,5	1	7,5
8º Ano	Feminino	0	.	.	.	.
8º Ano	Masculino	1	7	3	0	10
9º Ano	Feminino	8	5,75	3,63	1,25	10,63
9º Ano	Masculino	2	9,5	6	0,5	16

Observando por ano escolar, é possível perceber que, na rede pública, a média de figuras foi bastante semelhante entre os gêneros feminino e masculino entre os alunos do 7º Ano, com uma diferença mínima de 6,25% a mais para o gênero feminino. Já com relação à média de fundo 1, o gênero masculino apresentou escore 150% maior. Em fundo 2, tanto o gênero feminino quanto o masculino retomam a mesma média de orações. Por fim, a média de orações totais retomadas nos recontos é 20% maior entre os participantes do gênero masculino.

Com relação ao 8º Ano, a comparação não foi possível, uma vez que só houve um reconto válido.

Entre os alunos do 9º Ano, o gênero masculino obteve escores maiores na média de resgates de figuras, de fundo 1 e de orações totais, sendo, respectivamente, 65,22%, 65,29% e 33,56% a mais do que as médias obtidas pelas participantes do gênero feminino. O gênero masculino apenas apresentou rendimento inferior ao do gênero feminino no resgate de orações de fundo 2, sendo 60% menor.

Tabela 5 – Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero. Rede Privada.

Rede Privada						
Ano Escolar	Gênero	Recontos Válidos	Média de Figuras	Média de Fundo1	Média de Fundo2	Média Orações Totais
7º Ano	Feminino	6	11,67	6,83	2,33	20,83
7º Ano	Masculino	5	9,6	7,4	2	19
8º Ano	Feminino	8	10,5	4,38	1,5	15,75
8º Ano	Masculino	3	6,33	3,67	2	12
9º Ano	Feminino	9	9,22	6,78	1,89	17,89
9º Ano	Masculino	7	10,57	6,86	2,71	20,14

Observando as médias obtidas nos recontos dos alunos da Rede Privada, observamos que, igual aos alunos da Rede Pública, no 7º Ano, o gênero feminino também apresentou média superior no resgate de figuras, sendo 21,56% maior que a média do gênero masculino. O mesmo ocorre na retomada de orações de fundo 1, sendo 8,35% maior entre o gênero masculino. Porém, em fundo 2, observamos que o gênero feminino obtém média maior, 16,5% a mais. Na média de orações totais, temos uma diferença de 12,58% para o gênero masculino.

Gráfico 6 - Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 7º Ano da Rede Pública.

Gráfico 7 - Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 9º Ano da Rede Pública.

Gráfico 8 - Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 7º Ano da Rede Privada.

Gráfico 9 - Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 8º Ano da Rede Privada.

Gráfico 10 - Comparação da Média de Orações Retomadas nos Recontos – **Figura, Fundo 1, Fundo2 e Total de Orações** – por gênero entre alunos do 9º Ano da Rede Privada.

Com relação ao 8º Ano da rede privada, o gênero feminino obteve médias superiores nas retomadas de orações pertencentes ao grupo figura, fundo 1 e ao total de orações do texto, apresentando uma diferença de 65,88%, 19,35% e 31,25%, respectivamente para o gênero masculino, o qual só apresentou média superior na retomada de orações de fundo 2, sendo 33,33% acima da média feminina.

No 9º Ano, o gênero masculino obteve média superior em todos os quesitos, sendo a diferença de 14,64% na retomada de figuras para o gênero feminino; 1,18% em fundo 1; 43,39% em fundo 2; e 12,58% no resgate de orações totais.

Como pudemos observar nos gráficos 6, 7, 8, 9 e 10, as diferenças obtidas pelos gêneros masculinos e femininos nas médias de orações retomadas não seguem um padrão, isto é, não há predominância de um ou outro gênero na retomada de orações, com exceção da turma do 9º Ano da Rede Privada em que o gênero masculino obteve as médias mais elevadas em todos os aspectos, podendo ser um indicador de melhor compreensão do texto lido.

*6.2 Análise quanto à interpretação do problema presente no conto **Lado a lado, bem bolado***

O conto de Pedro Bandeira utilizado nesse estudo apresenta, em seu enredo, um problema: o personagem principal, Ricardinho, embora tenha aprendido a grafia correta das palavras **em cima** e **embaixo**, sempre que vai escrevê-las, confunde-se. Diante desse embaraço, Ricardinho pede auxílio para sua avó, já que foi professora a vida inteira.

A avó ensina um truque ao neto, sempre que estiver escrevendo e ficar em dúvida, deve erguer sua mão esquerda e olhar para seus dedos: **em cima** estão separados, logo, deve-se escrever a expressão “em cima” separada; já **embaixo**, próximos à palma da mão, os dedos estão juntos; portanto, a palavra “embaixo” é escrita com todas as letras juntas.

Ao analisar os recontos, notou-se que o problema presente na história original foi interpretado de duas formas:

- Ricardinho tinha dificuldade para memorizar a grafia das palavras **em cima** e **embaixo**;
- Ricardinho não sabia distinguir o lado esquerdo do direito / a mão esquerda da direita.

Essa segunda interpretação foi possibilitada pelo fato de, no conto, quando a avó de Ricardinho solicita que ele erga sua mão esquerda, o menino ergue a mão direita e questiona “Assim?”, demonstrando que, realmente, tem dificuldade para diferenciar o lado esquerdo do direito. Porém, é preciso, ao ler o texto, prestar atenção a todo seu enredo, desde o início até seu desfecho e, não, a apenas um detalhe, como alguns alunos fizeram.

Nas tabelas 6, 7 e 8 é possível visualizar a quantidade de alunos, por série e por rede escolar, que interpretaram o conto **Lado a lado, bem bolado** conforme o problema central da história (grafia das palavras **em cima** e **embaixo**) e de acordo com o problema secundário (distinção entre o lado esquerdo (a mão esquerda) e o lado direito (a mão direita)).

Tabela 6 – Análise do enfoque do problema do conto **Lado a lado, bem bolado** nos recontos de alunos do 7º Ano.

7º ANO

	Rede Pública	Rede Privada
Nº de Alunos Participantes	13	13
Nº de Arquivos Válidos - Recontos	6	11
Nº de Recontos focados no problema central	1	7
Nº de Recontos focados no problema secundário	4	4
Nº de Reconto que abordou outro problema	1	0

Tabela 7 – Análise do enfoque do problema do conto **Lado a lado, bem bolado** nos recontos de alunos do 8º Ano.

8º ANO

	Rede Pública	Rede Privada
Nº de Alunos Participantes	9	12
Nº de Arquivos Válidos - Recontos	1	11
Nº de Recontos focados no problema central	0	8
Nº de Recontos focados no problema secundário	1	3
Nº de Reconto que abordou outro problema	0	0

Tabela 8 – Análise do enfoque do problema do conto **Lado a lado, bem** bolado nos recontos de alunos do 9º Ano.

9º ANO

	Rede Pública	Rede Privada
Nº de Alunos Participantes	15	24
Nº de Arquivos Válidos - Recontos	10	16
Nº de Recontos focados no problema central	4	14
Nº de Recontos focados no problema secundário	5	2
Nº de Reconto que abordou outro problema	1	0

Observando esse critério de avaliação, percebemos que entre os alunos da Rede Pública predomina, ao resgatar a história original, a problemática da diferenciação entre a mão esquerda e a mão direita, como é possível visualizar na tabela 9.

Acreditamos que isso se deva ao fato de esse problema, a identificação da lateralidade, se tratar de uma questão recorrente, mais comum entre os estudantes.

Tabela 9 – Análise do número de recontos da Rede Pública com ênfase na retomada do problema central, secundário da história original ou focado em outro problema.

	REDE PÚBLICA								
	7º Ano			8º Ano			9º Ano		
	Recontos Válidos	Nº de Alunos	Variação	Recontos Válidos	Nº de Alunos	Variação	Recontos Válidos	Nº de Alunos	Variação
▪ focados no problema central	6	1	17%	1	0	0%	10	4	40%
▪ focados no problema secundário	6	4	67%	1	1	100%	10	5	50%
▪ focado em outro problema	6	1	17%	1	0	0%	10	1	10%

Já entre os alunos da Rede Privada prevaleceu a retomada do problema central, ou seja, o de que o personagem principal tinha dificuldade para memorizar a grafia das palavras **em cima** e **embaixo**, como pode ser comprovado por meio de análise apresentada na tabela 10.

Tabela 10 – Análise do número de recontos da Rede Privada com ênfase na retomada do problema central, secundário da história original ou focado em outro problema.

	REDE PRIVADA								
	7º Ano			8º Ano			9º Ano		
Número de Recontos:	Recontos Válidos	Nº de Alunos	Variação	Recontos Válidos	Nº de Alunos	Variação	Recontos Válidos	Nº de Alunos	Variação
focados no problema central	11	7	64%	11	8	73%	16	14	88%
focados no problema secundário	11	4	36%	11	3	27%	16	2	13%
focado em outro problema	11	0	0%	11	0	0%	16	0	0%

6.3 Análise da ocorrência de inferências, interferências e/ou reconstruções nos recontos dos estudantes

Como já mencionado no intertítulo 2.3 *Inferências, interferências e reconstruções*, do capítulo 2, ao resgatar as informações lidas em um texto, o sujeito pode estabelecer relações entre as informações contidas no texto e seus conhecimentos prévios, realizando **inferências**.

Também pode associar em uma única oração dois ou mais elementos independentes da história, modificando seus significados, caracterizando, nesse caso, uma **interferência**.

Bem como pode acrescentar informações adicionais à história original, que não poderiam ser inferidas pelas informações contidas no texto, representando uma **reconstrução**.

Nesse estudo, consideramos **inferências** pareceres coerentes que foram tecidos pelos estudantes sobre fatos presentes na história original complementando lacunas do texto, como na *linha 18*, quando o personagem principal, Ricardinho, questiona **“Assim?”** ao erguer sua mão direita quando sua avó solicita que ele erga a esquerda, demonstrando que não consegue diferenciar esquerda de direita.

Um exemplo de reconto com inferência presente nesse trecho é o reconto de número 37, em que a aluna, ao recontar o faz da seguinte forma: *“Ele [Ricardinho] não sabia onde ficava a mão esquerda e a direita”*.

Outros exemplos de inferências presentes nos recontos em outros trechos são “*ele [Ricardinho] tinha dificuldade na escola*”; “*Ricardinho era destro*”; “*seu amigo [Adriano] também tinha dificuldade*”.

Os casos mais comuns de **interferência** aconteceram envolvendo os conceitos de esquerda e direita, já que os estudantes, ao recontarem a história original, muitas vezes, em vez de citarem a mão esquerda, citavam a mão direita ou vice-versa, modificando o sentido original.

Alguns exemplos de interferências que constam nos recontos: “*ele [Ricardinho] fez uma pintinha no Adriano aqui*”; “*como que ele [Ricardinho] sabe qual é a mão direita*”; “*e ele [Ricardinho] não sabia a diferença das coisas*”; “*Aí ele foi falar com seu amigo Adriano, [...] para falar qual era a direita e a esquerda*”.

As reconstruções presentes nos recontos estão de acordo com o contexto da história original, porém apresentam informações adicionais, que não são frutos de inferências a partir de informações contidas no texto. São exemplos de reconstruções presentes nos recontos: “*Aí ele ensinou a vovó dele e foi isso*”; “*Então ele foi pedir uma explicação para seu avô*”; “*aí ele começou a ficar nervoso, com dúvida, ele foi lá que ele tinha prova*”.

Com base nesses conceitos de **inferência**, **interferência** e **reconstrução**, analisamos cada uma das orações presentes nos recontos, observando a ocorrência ou não dessas intervenções nos textos produzidos pelos estudantes.

Analisando a incidência de **inferências** nos recontos dos alunos nesse estudo, observamos que, à medida que se tornam mais escolarizados, mais inferências são capazes de fazer ao ler um texto, isso porque, maiores são suas experiências pessoais e socioculturais, possibilitando maior interação entre o conteúdo lido e seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória; como podemos observar nos gráficos 11 e 12, em que tanto na rede pública quanto na privada houve ascensão do 7º para o 9º Ano.

Devemos novamente lembrar que o 8º Ano da Rede Pública representa o reconto de um único aluno, já que, no banco de dados, não havia arquivo dos demais alunos envolvidos no estudo. Logo, não é possível levarmos esse ano escolar em consideração na comparação.

Também é importante retomarmos o caso dos alunos do 7º Ano da Escola Privada que apresentaram um resultado surpreendente, dos 11 recontos válidos 7

apresentavam recuperação de 20 ou mais orações. Logo, o 7º Ano apresenta o mesmo número de inferências do 8º Ano.

Gráfico 11 – Comparação da quantidade média de **inferências**, **interferências** e **reconstruções** nos recontos de alunos do 7º, 8º e 9º Anos da Rede Pública.

Gráfico 12 – Comparação da quantidade média de **inferências**, **interferências** e **reconstruções** nos recontos de alunos do 7º, 8º e 9º Anos da Rede Privada.

Ainda observando os gráficos 11 e 12, chama-nos a atenção o fato de o escore da Rede Privada ser mais elevado do que o da Rede Pública, isso em todos os indicadores, isto é, os estudantes fazem mais **inferências**, mais **interferências** e mais **reconstruções**. Novamente acreditamos que esse resultado tenha relação com o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos, pois as inferências estão diretamente ligadas com a capacidade de o aluno estabelecer relação com o conteúdo que está lendo com seus conhecimentos anteriores, advindos, muitas vezes, de leituras anteriores.

De acordo com Corso, Piccolo, Miná e Salles (2015), tanto a interferência quanto a reconstrução podem indicar falhas na compreensão da história lida, isso porque, ao recontar, o sujeito mistura elementos presentes na história em uma única oração, alterando seus significados ou relata fatos que não estão presentes na história original, como já apresentado anteriormente. Por isso, como também já explanamos, em nossa análise principal, as orações que representam interferências e/ou reconstruções não foram contabilizadas, embora tenham sido analisadas, para que pudéssemos ter uma visão geral do desempenho dos estudantes.

7. DISCUSSÃO

Neste estudo, tínhamos como objetivo avaliar a compreensão de leitura em alunos de 7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental de Escolas da Rede Pública e Privada, por meio da análise de seus recontos orais do texto lido individualmente.

Ao observarmos os recontos de cada aluno envolvido nesse estudo, constatamos que o instrumento utilizado para análise, envolvendo a noção psicolinguística de figura-fundo, permitiu-nos, como afirmaram Mousinho e Starosky (2002), objetivar a avaliação, obtendo resultados claros com relação à compreensão de narrativas, que até então mostrava-se um aspecto bastante difícil de ser mensurado.

Através da classificação das orações, conseguimos perceber que, em todos os anos escolares, foram predominantes nos recontos a retomada de orações-figura, ou seja, orações compostas por ideias centrais da história original. Em seguida, apareceram as orações de fundo 1, mais relacionadas à ideia central, à oração figura, apresentando algum detalhamento; e, por fim, como já era esperado, vieram as orações de fundo 2, com estruturas mais complexas e informações mais objetivas, logo mais difíceis de serem memorizadas e retomadas, como realmente nos mostram os resultados obtidos.

Ainda analisando esses resultados, notamos que o nível de escolaridade tem influência na quantidade de orações de figura, fundo 1 e fundo 2 resgatadas pelos alunos, pois percebemos que à medida que se tornam mais experientes, mais orações são resgatadas. Entretanto, em nosso estudo, tivemos uma variação nessa observação referente ao 7º Ano da Rede Privada, que apresentou resultados superiores aos da série seguinte.

A partir dessa análise, confirmamos a consistência dos resultados encontrados com o pressuposto teórico de que quanto mais figuras são resgatadas nos recontos dos alunos, melhor é sua compreensão do texto lido, pois ao analisarmos os recontos que apresentam maiores números de orações figuras, mais calcados estão na ideia central do texto, apresentando a situação inicial, o desenvolvimento e o desfecho do conto.

E, analisando os recontos mais completos, ou seja, que apresentam resgates de orações das três noções – figura, fundo 1 e fundo 2 -, confirmam nossa outra

hipótese de que quanto melhor for a compreensão, mais diversificados serão os tipos de orações resgatados, como podemos ver nos recontos presentes em Anexo II de números 33 e 66. São recontos que apresentam, além da ideia central do texto, detalhes importantes que demonstram uma compreensão completa, ampla do conto lido.

Como nosso estudo foi realizado em duas realidades distintas, uma escola da Rede Pública e outra da Rede Privada de ensino, deparamo-nos também com resultados distintos. Infelizmente, os escores dos anos escolares da Rede Pública de ensino apresentaram-se sempre mais baixos que os da Rede Privada em todos os anos escolares, na retomada de todos os tipos de orações, bem como no total de orações.

Outro aspecto que também se diferencia entre as redes escolares é a ocorrência de inferências, sendo mais predominantes entre os alunos de escola privada, isso porque, de acordo com pesquisa realizada por Boruchovitch (2001), estudantes provenientes de escolas públicas apresentam repertórios pouco diversificados de estratégias de aprendizagem relativas à compreensão de leitura. Acreditamos que isso se deva ao fato de, muitas vezes, esses alunos não terem acesso à leitura de contos em outros ambientes que não exclusivamente a escola, ou ainda, por o tipo de trabalho realizado com atividades de leitura apresentar variações de uma escola para outra. Porém, destacamos que este não foi o foco dessa pesquisa, sendo desejável que estudos futuros se aprofundem no entendimento da relação entre a compreensão de texto dos alunos e o tipo/frequência de atividades formativas de leitura de textos narrativos na escola, bem como em outros ambientes extraescolares frequentados pelos estudantes.

Ainda analisando a presença de inferências, interferências e reconstruções presentes nos recontos dos estudantes, percebemos que as inferências foram mais frequentes quando comparadas às interferências e às reconstruções, demonstrando que os alunos, ao resgatarem a história, foram capazes de perceber informações que não estavam explícitas no texto, mesmo preservando seu significado original. Inferir é uma habilidade importante no processo de compreensão textual (Brandão & Spinillo, 1998), pois é resultado de uma troca entre a informação obtida por meio da leitura do texto e as informações já existentes na memória do leitor.

Outro aspecto que buscamos observar em nossas análises foi se havia diferença de desempenho entre os gêneros feminino e masculino. Entretanto, por meio dos resultados obtidos, não constatamos regularidades nessa categoria, isto é, nenhum gênero se destacou. Observando a retomada de orações-figura, por exemplo, temos o gênero feminino à frente nas turmas de 7º Ano, tanto da Rede Pública quanto Privada, e no 8º Ano da Rede Privada (não pudemos considerar o 8º Ano da Rede Pública, pois só houve um reconto válido). Já nos 9ºs Anos, o gênero masculino obteve escores superiores. Em fundo 1, também houve alternância, embora o gênero feminino só tenha obtido resultado superior com a turma do 8º Ano da Rede Privada. Em fundo 2, os resultados foram bem equilibrados, no 7º Ano o número de orações retomadas foi igual para ambos os gêneros; no 8º Ano da Rede Privada, o gênero masculino obteve maior resultado; e entre os alunos dos 9ºs Anos, o gênero feminino prevaleceu na Rede Pública, enquanto o masculino na Rede Privada.

Dessa forma, não podemos afirmar que o gênero, nesse estudo, tenha interferência no processo de compreensão textual, já que os resultados não apresentam uniformidade, apontando para uma sistematização.

Por fim, outra avaliação que fizemos nos recontos dos estudantes foi relacionada à evocação do problema presente no conto original. Ao recontar o conto, percebemos uma variação possibilitada pelo enredo da história – o personagem principal, Ricardinho, estava confuso quanto à grafia das palavras **em cima** e **embaixo**, por isso, pediu ajuda para sua avó, que, para facilitar, ensinou-lhe um truque: erguer sua mão esquerda e olhar para seus dedos – em cima estariam separados, e, embaixo, estariam juntos. Porém, quando a avó solicita a Ricardinho que erga sua mão esquerda, um novo problema aparece, o menino não consegue diferenciar esquerda de direita, portanto, a avó precisa ensinar um novo truque para que Ricardinho distinga sua mão esquerda da direita.

E é exatamente essa passagem que possibilitou que 19 estudantes, ao recontarem a história, focassem o enredo do conto no problema secundário, ou seja, na dificuldade do personagem principal de identificar seu lado esquerdo e seu lado direito. 34 estudantes mantiveram o foco no problema central, a dificuldade de Ricardinho ao grafar as palavras **em cima** e **embaixo**.

Com relação a essa análise, é importante salientarmos que os estudantes da Rede Privada, em todos os anos escolares – 7º, 8º e 9º Anos - , em sua maioria,

resgataram, em seus recontos, o problema central do conto original. A maior variação ocorreu entre os alunos da Rede Pública.

Diante do exposto, acreditamos que esse estudo apresenta um importante instrumento de avaliação da compreensão leitora, calcado no princípio de figura-fundo, conceito esse advindo da Psicologia e adaptado para o campo da análise psicolinguística da compreensão de textos, que faz parte da nossa percepção sobre tudo que nos rodeia, e que nos permite analisar a forma como o sujeito compreende um texto que lê.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal contribuição desta dissertação de mestrado foi termos nos dedicado ao estudo da compreensão de leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, 7º, 8º e 9º anos, que têm sido menos contemplados por pesquisas sobre esse tema no país, as quais focam, com mais frequência, os últimos anos do Ensino Fundamental I e iniciais do Fundamental II (Brandão e Spinillo, 2001; Conceição, 2010; Corso, Piccolo, Miná & Salles, 2015; Corso, Sperb & Salles, 2012; Mousinho & Starosky, 2002; Salles & Parente, 2004).

Focamo-nos especialmente na avaliação da compreensão de leitura a partir do reconto de uma narrativa lida. E, assim, apresentamos o material desse estudo, desde a escolha do texto narrativo, apropriado à faixa etária envolvida, até a organização e classificação das orações por noções – **figura, fundo 1 e fundo 2** –, seguindo os princípios de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980), que possibilitou fazermos a análise consistente dos recontos dos estudantes, observando o número de orações retomadas em cada uma dessas noções.

Considerando os modelos de organização da memória humana, recuperados no capítulo 2, pudemos constatar que a lembrança de um texto, imediatamente recuperada através do reconto, após a sua leitura, não se faz de modo exato, mas, sim, de modo com que as informações mais essenciais - orações figura - são lembradas com mais frequência pelos estudantes. Os aspectos mais acessórios e menos centrais são recuperados com menor frequência, sendo ainda possível identificar a produção de inferências, interferências e reconstruções nesse processo de recontar uma história. Destarte, avaliamos que compreender um texto passa pelo modo seletivo como funciona a nossa memória - operacional e de longo prazo - ao organizar e armazenar as informações de um texto, extraindo um sentido consistente e relevante da história, que pode ser reportada a outras pessoas.

É importante destacarmos que utilizamos o reconto como estratégia de coleta de dados para avaliação de compreensão de leitura. Para analisar os dados obtidos por meio do reconto é possível a adoção de uma dentre as teorias descritas no Capítulo 3. Isso é possível, porque os diferentes modelos apresentam pontos em comuns no entendimento de como se estrutura a compreensão do texto, incluindo elementos centrais e outros periféricos. São também compatíveis o entendimento de

memória, reportado brevemente no capítulo 2. A exemplo, como as figuras aqui trabalhadas, que Thompson comparou-as ao esqueleto do texto, ou seja, à sua macroestrutura, como denominou Kintsch e van Dijk (1978), ou ainda à sua Rede Causal, como nomearam Trabasso e Broek (1985).

Foi fundamental tomar conhecimento desses estudos de nossa língua (de Kintsch e van Dijk, e de Trabasso e Broek), criando algo específico para a Língua Portuguesa, observando suas particularidades. E, a partir dos resultados obtidos, acreditamos que esse instrumento, pautado na identificação de orações *figura* e de orações *fundo*, possa servir como base para estudos futuros a fim de se observar de forma objetiva a compreensão textual de nossos estudantes. Seria importante trabalhar com amostras mais amplas do mesmo público aqui investigado, no caso alunos do ensino fundamental II, para que análises quantitativas e inferenciais possam ser realizadas para melhor entendimento dos efeitos desta etapa de escolarização sobre compreensão de leitura, avaliada pela estratégia do reconto oral de um texto lido pelo estudante.

REFERÊNCIAS

- Baddeley, A.; Eysench, M. W.; & Anderson, M. C. *Memória*. Tradução: Cornélia Stoltzing. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Bandeira, Pedro. *Lado a lado bem bolado*. Narração do Conto Nova Escola. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KZduFwq5pe4> em: 26 jun. 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf
- Brasil no PISA 2015: *análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- Brandão, A. C. P.; & Spinillo, A. G. *Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos*. Psicologia: Reflexão e Crítica 11(2), 253-272, 1998.
- Brandão, A. C. P.; & Spinillo, A. G. *Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento*. Estudos de Psicologia, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2001.
- Cavalcanti, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2015.
- Coelho, C. L. G., & Correa, J. *Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto*. Psico, 48(1), 40-49, 2017.
- Correa, J.; Mousinho, R.; & Oliveira, R. *Fluência e compreensão de leitura: linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais*. Rio de Janeiro: Instituto ABCD, 2019.
- Corso, H. V. *Compreensão leitora: fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão*. Tese de doutorado, 2012.
- Corso, H. V., & Salles, J. F. *Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças*. Letras de Hoje, 44(3), 28-35, 2009.
- Corso, H. V.; Piccolo, L. R., Miná, C. S., & de Salles, J. F. *Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série*. Psico, 46(1), 68-78, 2015.
- Coscarelli, C. V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.
- Coutinho, M. A. *Macroestruturas e Microestruturas Textuais*. IN: Duarte, I.; & Figueiredo, O. (Org.). Português, Língua e Ensino. Porto: U.Porto editorial. Cap. IX, p. 191-222, 2011.

- Cunha, Angélica Furtado da. *Funcionalismo*. Em Martelotta, Mário Edurado (Org.), Manual de Linguística (pp. 158-176). São Paulo: Contexto, 2009.
- Cunha, M. A. F; Souza, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Cunha, M. A. F; Costa, M. A; Cezario, M. M. *Pressupostos teóricos fundamentais*. Em Cunha, M. A. F; Oliveira, M. R; Martelotta, M. E. (Orgs.), Linguística Funcional: teoria e prática (pp. 21-47). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- da Conceição, P. T. *Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade: estudo de recontagem de Figura e Fundo (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado em Linguística apresentada à Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ)*, 2010.
- Dehaene, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- Ehri, L. C. *Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário*. Em M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.), Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever (pp. 49–81). Porto Alegre - RS: Penso, 2013.
- Guimarães, S. B.; Mousinho, R. *Todos os testes de compreensão leitora avaliam o mesmo construto?* Rev. psicopedag. [on-line]. Vol.36, n.110, pp. 212-221. ISSN 0103-8486, 2019.
- Hopper, P. & Thompson, S. *Transitivity in Grammar and Discourse*. Language. Vol. 56, Nº 2, pp. 251-299, jun, 1980.
- Hulme, C.; Snowling, M. J. *A Ciência da Leitura*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.
- INAF Brasil 2018: *Resultados preliminares. Pesquisa gera conhecimento. O conhecimento transforma*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>.
- Irwin, P., & Mitchell, J. *A Procedure for Assessing the Richness of Retellings*. Journal of Reading, 26(5), 391-396, 1983. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40034493>, em 2020.
- Johnston, Peter H. *Implications of basic research for the assessment of reading comprehension*. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 206, 1981.
- Kintsch, W. *On the notion of theme and topic in psychological process models of text comprehension*. In: Louwerse, M. & van Peer, W. (Eds.). *Thematics: Interdisciplinary Studies*. John Benjamins Publishing. Cap. 8, p. 158-170, 2002.
- Kintsch, W., & Mangalath, P. *The construction of meaning*. Topics in Cognitive Science, 3(2), 346-370, 2011.

- Kintsch, W. & Rawson, K. A. *Compreensão*. In: Snowling, M. J.; & Hulme, C. (Eds.). *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso Editora. Cap. 12, p. 227-244, 2013.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological review*, 85(5), 363, 1978.
- Koch, I. V. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- Koffka, K. *Princípios da Psicologia da Gestalt*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1975.
- Langston, M. & Trabasso, T. *Modeling causal integration and availability of information during comprehension of narrative texts*. In: van Oostendorp, H. & Goldman, S. R. (Eds.). *The Construction of Mental Representations During Reading*. Psychology Press. Cap. 2, p. 25-60, 1998.
- Marcuschi, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Morrow, L. M. *Retelling Stories as a Diagnostic Tool*. In Glazer, S. M.; Searforss, L. W., & Gentile, L. M., *Reexamining Reading Diagnosis* (pp. 128-138). International Reading Association. Inc., 1988.
- Mousinho, R.; Mesquita, F.; Leal, J.; Pinheiro, L. *Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental*. *Rev. Psicopedagogia* 26(79):48-54, 2009.
- Mousinho, R. & Starosky, P. *Análise Linguística de Figura-Fundo na Compreensão de Narrativa – Validação da Proposta de Avaliação*. *Fono Atual*. São Paulo, Ano 5, n. 21, p. 40-46, jul./set. 2002.
- McGuinness, D. *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Tradução: Luiza Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Morais, José. *A arte de ler*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- Myers, J. L. *Causal relatedness and text comprehension*. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (p. 361–375). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1990.
- Navas, A. L. G. P. *O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura*. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: Editora UFPR. P. 155-165, 2008.
- Netto, T. M., Prando, M. L., Wong, C. E., Pureza, J. R., Scherer, L. C., Fonseca, R. P., & Landeira-Fernandez, J. *Sistemas de memória: relação entre memória de trabalho e linguagem sob uma abordagem neuropsicolinguística*. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 3(3), 34-39, 2011.

- O que é o PISA. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206.
- OECD (2013). *Pisa 2015: Draft Reading Literacy Framework*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>.
- Oliveira, K. L. D., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. D. *Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental*. Psicologia Escolar e Educacional, 11, 41-49, 2007.
- Oliveira, K. L.; Boruchovith, E.; & Santos A. A. A. *Compreensão em leitura e coeficiente intelectual verbal*. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. (Org.). *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Cap. 5, p. 123-136, 2015.
- Parente, M. A. D. M. P., Capuano, A., & Nespoulous, J. L.. *Ativação de modelos mentais no recontar de histórias por idosos*. Psicologia: reflexão e crítica *on-line*. V. 12, n.1, p. 157-172, 1999.
- Pinheiro, L. R.; & Guimarães, S. R. K. *O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos*. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. (Org.). *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Cap. 7, p. 151-170, 2015.
- Reed, D. K., Vaughn, S. *Retell as an Indicator of Reading Comprehension*. Sci Stud Read. 16(3), pp.187-217, 2012.
- Ribeiro, J. P. *Gestalt-Terapia: refazendo um caminho*. (n.d.). Brasil: Summus Editorial, 1985.
- Roazzi, A.; Hodges, L.; Queiroga, B.; Asfora, R., & Roazzi, M. *Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos*. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. (Org.). *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Cap. 2, p. 41-76, 2015.
- Roberts, G.; Good, A. R., & Corcoran, S. *Story Retell: A Fluency-Based Indicator of Reading Comprehension*. School Psychology Quarterly, Vol. 20, Nº 3, pp. 304-317, 2005.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. *Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva*. Estudos de Psicologia, 9(1), 71-80, 2004.
- Salles, J. F., Parente, M. A. M. P., Alexandre, B., Xavier, C., & Fernandes, J. *Recontar de histórias por crianças: instrumento de avaliação da compreensão de leitura*. Letras de Hoje, 36(3), 529-535, 2001.

- Salles, J. F. D., & Paula, F. V. D. (2016). *Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas*. Educare em revista. Curitiba, PR. N. 62 p. 53-67, out./dez. 2016.
- Salles, J. F.; Rodrigues, J., & Corso, H. *Leitura e escrita*. In: Malloy-Diniz, L. F.; Fluentes, D.; Mattos, P., & Abreu, N. (Org.). Avaliação Neuropsicológica. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed. Cap. 13, 2018.
- Semeghini-Siqueira, I. *Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas*. Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 169-203, 2006.
- Silveira, E. *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.
- Smith, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- Spinillo, A. G. *O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula*. Interamerican Journal of Psychology, 42(1), 29-40, 2008.
- Spinillo, A. G. *A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas*. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. (Org.). *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Cap. 8, p. 171-198, 2015.
- Sternberg, R. J.; Sternberg, K. *Psicologia Cognitiva*. Tradução Noveritis do Brasil. – 2. Ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- Tenuta de Azevedo, A. M. & Lepesqueur, M. *Aspectos da afiliação epistemológica da Linguística Cognitiva à Psicologia da Gestalt: percepção e linguagem* (Some Aspects of the Epistemologica. Affiliatio. of Cognitive Linguistic. to Gestal. Psychology: perception and language). Ciênc. cogn. [online], vol.16, n.2, pp. 65-81. ISSN 1806-5821, 2011.
- Trabasso, T., & Van Den Broek, P. *Causal thinking and the representation of narrative events*. Journal of memory and language, 24(5), 612-630, 1985.
- Trabasso, T., Van den Broek, P., & Suh, S. Y. *Logical necessity and transitivity of causal relations in stories*. Discourse processes, 12(1), 1-25, 1989.
- Van Dijk, T. A. *On macrostructures, mental models, and other inventions: A brief personal history of the Kintsch-van Dijk theory*. Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch, 383-410, 1995.

Anexo I – Conto “Lado a lado, bem bolado”, de Pedro Bandeira; lido pelos alunos envolvidos no estudo.

Lado a lado, bem bolado

Pedro Bandeira

Ricardinho andava sem sorte. Acho até que, se ele fosse jogar cara-ou-coroa ou par-ou-ímpar dez vezes seguidas, perderia todas.

O caso é que ele tinha aprendido que "em cima" se escreve separado e "embaixo" se escreve junto. Mas, na hora de escrever suas redações, ele seeeeeempre se confundia e acabava fazendo tudo ao contrário.

Foi queixar-se pra Vovó. Afinal, a Vovó tinha sido professora a vida inteira e sabia tudo, tudinho mesmo de todas as coisas.

- É fácil, Ricardinho - ensinou a Vovó. - Levante a mão esquerda, bem aberta.
- Assim?
- Não. Essa é a direita.
- Então é essa?
- É claro, você só tem duas, não é? A mão esquerda é a que fica do lado do coração.
- E de que lado fica o coração?
- Do lado dessa pintinha que você tem no rosto.
- Ah, ficou fácil! Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com "em cima" e "embaixo"?

- Veja, querido: seus dedos, "em cima", estão separados e, "embaixo", eles estão juntos, grudados na palma, não estão? Quando você ficar em dúvida, é só levantar a mão aberta, que você nunca mais vai errar! "Em cima" é sempre separado e "embaixo" é sempre junto!

Ricardinho achou genial a idéia da Vovó. No dia seguinte, na escola, tratou logo de contar o novo truque para o Adriano, seu melhor amigo na 1ª série.

- Tá vendo, Adriano? É só levantar a mão esquerda e...
- Não vai dar certo - respondeu o amigo.
- Por que não?

- Porque, se eu levantar a mão esquerda, como é que eu vou escrever? Eu sou canhoto!

- Bom, então levante a direita, que dá no mesmo.

- E como é que eu sei qual é a direita?

- É fácil. Eu, por exemplo, sei que a minha mão esquerda é esta, que está do lado da pintinha que eu tenho na cara.

- Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara - discordou o Adriano.

Ricardinho chegou a sugerir que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta, mas Adriano acabou achando mais fácil saber que a mão esquerda era aquela com que ele escrevia e desenhava e a direita era... bom, era a outra!

Anexo II – Amostra referente à análise dos 86 recontos dos estudantes de escolas pública e privadas do 7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental II.

Cada reconto foi analisado de acordo com a matriz elaborada para o conto **Lado a lado, bem bolado**, a qual o apresenta separado em orações classificadas em **figura**, **fundo 1** e **fundo 2**, seguindo os critérios de transitividade, de Hopper e Thompson, e de Hierarquia de Figuricidade, de Silveira.

Os recontos apresentados neste trabalho não estão reproduzidos nas tabelas na ordem como foram produzidos pelos estudantes, mas, sim, de acordo com a sequência do conto original estudado.

Por isso, primeiro apresentamos o reconto na íntegra, tal qual produzido pelos alunos, e, em seguida, sua distribuição na matriz.

As orações recontadas que mudaram o contexto do conto original não foram contabilizadas entre as orações pertencentes ao grupo de **figuras e fundo (1 e 2)**, isto é, as orações que caracterizam **interferências** ou **reconstruções**, não fizeram parte da contagem desse tipo de orações, uma vez que não reproduzem o contexto original.

Entretanto, foram analisadas e contabilizadas separadamente, observando seu contexto, sua relação (ou não) com o texto original e o sujeito que as produziu (ano escolar, rede de ensino).

A seguir, selecionamos uma pequena amostragem das análises realizadas, apresentando quatro recontos, sendo dois pertencentes à Rede Pública e dois à Privada. Selecionamos dois recontos bem estruturados, um de cada rede e um reconto com estrutura comprometida, apenas para ilustrar como se procedeu nossa análise em cada um dos recontos.

ESCOLA PÚBLICA

Reconto 2 – Estrutura comprometida

(Aluna, 7º Ano, Rede Pública, nº 2)

Eu lembro que ele fez uma pintinha no Adriano aqui, para saber qual é a mão e que ele perguntou para vó dele e a vó dele ensinou ele.

Que ele contou para o amigo dele, Adriano, primeiro melhor amigo dele, desde a primeira série.

Obs.: A aluna não revisou o texto antes de recontá-lo.

Análise do Reconto:

Nº	Trechos do texto original	Reconto
1	<i>Ricardinho andava sem sorte (F2)</i>	
2	<i>Acho até (F2)</i>	
3	<i>que perderia todas. (F2)</i>	
4	<i>se ele fosse jogar cara-ou-coroa ou par-ou-ímpar dez vezes seguidas (F1)</i>	
5	<i>O caso é (F2)</i>	
6	<i>(que) ele [Ricardinho] tinha aprendido (Fg)</i>	
7	<i>que "em cima" se escreve separado (Fg)</i>	
8	<i>e "embaixo" se escreve junto (Fg)</i>	
9	<i>Mas ele seeeeeempre se confundia e (Fg)</i>	
10	<i>na hora de escrever suas redações (F1)</i>	
11	<i>e acabava fazendo tudo ao contrário. (F2)</i>	
12	<i>Foi queixar-se pra Vovó. (Fg)</i>	<i>Ele perguntou para vó dele</i>
13	<i>Afinal, a Vovó tinha sido professora a vida inteira (F2)</i>	
14	<i>e sabia tudo, tudinho mesmo de todas as coisas. (F2)</i>	
15	<i>- É fácil, Ricardinho (F1)</i>	
16	<i>ensinou a Vovó. (Fg)</i>	<i>e a vó dele ensinou ele.</i>
17	<i>- Levante a mão esquerda, (Fg) bem aberta. (F1)</i>	
18	<i>- Assim? (F1)</i>	
19	<i>- Não. Essa é a direita. (F1)</i>	
20	<i>- Então é essa? (F1)</i>	
21	<i>- É claro (F1)</i>	

22	<i>você só tem duas, (F1)</i>	
23	<i>não é? (F1)</i>	
24	<i>A mão esquerda é (F1)</i>	
25	<i>a que fica do lado do coração (F1)</i>	
26	<i>- E de que lado fica o coração? (F1)</i>	
27	<i>- [Seu coração fica] Do lado dessa pintinha que você tem no rosto. (Fg)</i>	
28	<i>- Ah, ficou fácil! (F1)</i>	
29	<i>Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com "em cima" e "embaixo"? (F1)</i>	
30	<i>- Veja, querido: (F1)</i>	
31	<i>seus dedos, "em cima", estão separados (F1)</i>	
32	<i>e, "embaixo", eles estão juntos, grudados na palma, (F1)</i>	
33	<i>não estão? (F1)</i>	
34	<i>Quando você ficar em dúvida, (F1)</i>	
35	<i>é só levantar a mão aberta, (F1)</i>	
36	<i>que você nunca mais vai errar! (F1)</i>	
37	<i>"Em cima" é sempre separado (Fg)</i>	
38	<i>e "embaixo" é sempre junto! (Fg)</i>	
39	<i>Ricardinho achou genial a ideia da Vovó. (F2)</i>	
40	<i>(...)* tratou [logo] de contar o [novo] truque para o Adriano, *(...) (Fg)</i> <i>*No dia seguinte, na escola, (...) (F1)</i> <i>*seu melhor amigo na 1ª série (F1)</i>	<i>Ele contou para o amigo dele, Adriano, primeiro melhor amigo dele, desde a primeira série.</i>
41	<i>- Tá vendo, Adriano? (F1)</i>	
42	<i>É só levantar a mão esquerda e... (Fg)</i>	
43	<i>- Não vai dar certo - (F2)</i>	
44	<i>respondeu o amigo. (F2)</i>	
45	<i>- Por que não? (F1)</i>	
46	<i>- Porque, se eu levantar a mão esquerda, (F1)</i>	
47	<i>como é que eu vou escrever? (F1)</i>	
48	<i>Eu sou canhoto! (Adriano) (Fg)</i>	
49	<i>- Bom, então levante a direita, (F1)</i>	
50	<i>que dá no mesmo. (F1)</i>	
51	<i>- E como é que eu sei/ (F1)</i>	
52	<i>qual é a direita? (Fg)</i>	

53	- É fácil. (F1)	
54	Eu, por exemplo, sei (F1)	
55	que a minha mão esquerda é esta (F1)	
56	que está do lado da pintinha (F1)	
57	que eu tenho na cara. (F1)	
58	- Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara (F1)	
59	- discordou o Adriano (F2)	
60	Ricardinho chegou a sugerir (Fg)	
61	que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta (Fg)	Eu lembro que ele fez uma pintinha no Adriano aqui*, para saber qual é a mão.
62	mas Adriano acabou achando mais fácil saber (Fg)	
63	que a mão esquerda era aquela (Fg)	
64	com que ele escrevia (Fg)	
65	e desenhava (Fg)	
66	e a direita era... a outra! (Fg)	
67	bom, era (F2)	

* Há certa alteração na semântica da oração, já que no conto original, Ricardinho, personagem principal, não faz uma pinta em Adriano, apenas sugere, pois, já que ele próprio tem uma pinta no lado esquerdo, acreditava estar facilitando o entendimento de seu amigo. Portanto, trata-se de um exemplo de **interferência**, já que une duas orações distintas em uma, alterando seu sentido.

Quantidade de orações resgatadas em cada categoria:

Texto	Figura		Fundo 1		Fundo 2		Total de orações
“Lado a lado bem bolado”	4/21 19%	4/67 6%	0/34 0%	0/67 0%	0/12 0%	0/67 0%	4/67 6%

Análise:

A estudante, em seu reconto, recuperou apenas 6% do total de orações, sendo que todas as orações recontadas são classificadas como figuras, isto é, em seu reconto, não recuperou nenhuma oração classificada como fundo 1 ou 2.

Do total de figuras presentes no texto, a candidata resgatou apenas 19,1% do total das 21 orações pertencentes a essa classificação.

9º Ano

Reconto 33 – Estrutura bem elaborada

(Aluna, 9º Ano, Escola Pública, nº 33)

Um menino chamado Ricardinho, ele não tinha sorte. Daí ele foi falar com a vó dele que era professora, e a vó dele achou uma maneira de ensinar ele. Ela ensinou a ele que, se ele levantasse a mão esquerda, ele ia ver que, para escrever **embaixo** ou **em cima**, que ele tinha dificuldade, era só ele seguir os dedos dele. Que o dedo em cima ficava aberto e embaixo ficava fechado e assim era só escrever.

Aí ele achou bom e foi contar para o amigo dele que também tinha dificuldade. O amigo dele questionou, dizendo que não ia dar certo, porque se ele fizesse isso, ele não teria como escrever, porque ele escrevia com a mão esquerda.

Aí o Ricardinho mandou ele fazer com a mão direita que dava na mesma, mas Adriano não sabia qual era a mão direita. Aí Ricardinho falou que ele tinha uma pinta por isso que ele sabia qual era a mão esquerda, e sugeriu que o amigo fizesse uma pinta, mas o amigo achou melhor ele saber que a mão direita dele era a outra, porque ele escrevia com a esquerda, então a outra era a direita.

Obs.: A aluna não revisitou o texto antes de recontá-lo.

Análise do Reconto:

Nº	Trechos do texto original	Reconto
1	Ricardinho andava sem sorte (F2)	Um menino chamado Ricardinho, ele não tinha sorte.
2	Acho até (F2)	
3	que perderia todas. (F2)	
4	se ele fosse jogar cara-ou-coroa ou par-ou-ímpar dez vezes seguidas (F1)	
5	O caso é (F2)	

6	(que) ele [Ricardinho] tinha aprendido (Fg)	
7	que "em cima" se escreve separado (Fg)	
8	e "embaixo" se escreve junto (Fg)	
9	Mas ele seeeeeempre se confundia e (Fg)	... que ele tinha dificuldade*,...
10	na hora de escrever suas redações (F1)	... para escrever embaixo ou em cima...
11	acabava fazendo tudo ao contrário. (F2)	
12	Foi queixar-se pra Vovó. (Fg)	Daí ele foi falar com a vó dele...
13	Afinal, a Vovó tinha sido professora a vida inteira (F2)	... que era professora...
14	e sabia tudo, tudinho mesmo de todas as coisas. (F2)	
15	- É fácil, Ricardinho (F1)	
16	ensinou a Vovó. (Fg)	... e a vó dele achou uma maneira de ensinar ele.
17	- Levante a mão esquerda, (Fg) bem aberta. (F1)	Ela ensinou ele que, se ele levantasse a mão esquerda, ele ia ver que...
18	- Assim? (F1)	
19	- Não. Essa é a direita. (F1)	
20	- Então é essa? (F1)	
21	- É claro (F1)	
22	você só tem duas, (F1)	
23	não é? (F1)	
24	A mão esquerda é (F1)	
25	a que fica do lado do coração (F1)	
26	- E de que lado fica o coração? (F1)	
27	- [Seu coração fica] Do lado dessa pintinha que você tem no rosto. (Fg)	
28	- Ah, ficou fácil! (F1)	
29	Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com "em cima" e "embaixo"? (F1)	
30	- Veja, querido: (F1)	
31	seus dedos, "em cima", estão separados (F1)	... era só ele seguir os dedos dele. Que o dedo em cima ficava aberto...
32	e, "embaixo", eles estão juntos, grudados na palma, (F1)	... e embaixo ficava fechado e assim era só escrever.
33	não estão? (F1)	

34	<i>Quando você ficar em dúvida, (F1)</i>	
35	<i>é só levantar a mão aberta, (F1)</i>	
36	<i>que você nunca mais vai errar! (F1)</i>	
37	<i>"Em cima" é sempre separado (Fg)</i>	
38	<i>e "embaixo" é sempre junto! (Fg)</i>	
39	<i>Ricardinho achou genial a ideia da Vovó. (F2)</i>	<i>Aí ele achou bom...</i>
40	<i>(...)* tratou [logo] de contar o [novo] truque para o Adriano, *(...) (Fg)</i> <i>*No dia seguinte, na escola, (...) (F1)</i> <i>*seu melhor amigo na 1ª série (F1)</i>	<i>... e foi contar para o amigo dele que também tinha dificuldade.*</i>
41	<i>- Tá vendo, Adriano? (F1)</i>	
42	<i>É só levantar a mão esquerda e... (Fg)</i>	
43	<i>- Não vai dar certo - (F2)</i>	<i>O amigo dele questionou, dizendo que não ia dar certo,...</i>
44	<i>respondeu o amigo. (F2)</i>	
45	<i>- Por que não? (F1)</i>	
46	<i>- Porque, se eu levantar a mão esquerda, (F1)</i>	<i>... porque se ele fizesse isso,...</i>
47	<i>como é que eu vou escrever? (F1)</i>	<i>... ele não teria como escrever,...</i>
48	<i>Eu sou canhoto! (Adriano) (Fg)</i>	<i>... porque ele escrevia com a mão esquerda.</i>
49	<i>- Bom, então levante a direita, (F1)</i>	<i>Aí o Ricardinho mandou ele fazer com a mão direita...</i>
50	<i>que dá no mesmo. (F1)</i>	<i>... que dava na mesma.</i>
51	<i>- E como é que eu sei/ (F1)</i>	<i>Mas Adriano não sabia...</i>
52	<i>qual é a direita? (Fg)</i>	<i>... qual era a mão direita.</i>
53	<i>- É fácil. (F1)</i>	
54	<i>Eu, por exemplo, sei (F1)</i>	<i>... por isso ele sabia...</i>
55	<i>que a minha mão esquerda é esta (F1)</i>	<i>... qual era a mão esquerda...</i>
56	<i>que está do lado da pintinha (F1)</i>	<i>Aí Ricardinho falou que ele tinha uma pinta...</i>
57	<i>que eu tenho na cara. (F1)</i>	
58	<i>- Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara (F1)</i>	
59	<i>- discordou o Adriano (F2)</i>	
60	<i>Ricardinho chegou a sugerir (Fg)</i>	<i>... e sugeriu...</i>
61	<i>que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta (Fg)</i>	<i>... que o amigo fizesse uma pinta, ...</i>
62	<i>mas Adriano acabou achando mais fácil saber (Fg)</i>	<i>... mas o amigo achou melhor ele saber...</i>

63	<i>que a mão esquerda era aquela (Fg)</i>	
64	<i>com que ele escrevia (Fg)</i>	<i>... porque ele escrevia com a esquerda...</i>
65	<i>e desenhava (Fg)</i>	
66	<i>e a direita era... a outra! (Fg)</i>	<i>... que a mão direita dele era a outra,... ... então a outra era a direita.</i>
67	<i>bom, era (F2)</i>	

* Nas linhas 9 e 40, a aluna faz **inferências**, pois estabelece relações entre as informações presentes no conto original e entre seus conhecimentos prévios. Na linha 9, no texto original tem-se que o personagem principal sempre se confundia ao grafar as palavras **em cima** e **embaixo**, porém, ao recontar, a aluna afirma que Ricardinho tinha dificuldades. Já na linha 40, a aluna acrescenta a informação de que o personagem Adriano, amigo de Ricardinho, também tem dificuldades, pois, a partir do contexto de que o protagonista foi explicar o truque para seu amigo, a estudante estabelece essa relação.

Quantidade de orações resgatadas em cada categoria:

Texto	Figura		Fundo 1		Fundo 2		Total de orações
“Lado a lado bem bolado”	12/21 57,1%	12/67 17,9%	11/34 32,3%	11/67 16,4%	4/12 33,4%	4/67 6%	27/67 40,3%

Análise:

Em seu reconto, a aluna recuperou 40,3% do conto original, ou seja, um total de 27 das 67 orações. Desse montante, 17,9% correspondiam a orações pertencentes ao grupo das figuras; 16,4% ao grupo de fundo 1 e 6% ao de fundo 2.

Analisando apenas a recuperação de figuras, das 21 orações totais pertencentes a essa classificação, a aluna recuperou 57,1%, ou seja, conseguiu recuperar grande parte da ideia central do texto original.

ESCOLA PRIVADA

8º Ano

Reconto 52 – Estrutura comprometida

(Aluna, 8º Ano, Escola Privada, nº 52)

Ricardinho não sabe qual é a mão direita e qual é a esquerda, aí ele foi pedir ajuda pra vó e a vó foi ajudar ele e ele achou tipo um truque da pinta na cara dele. Daí ele foi contar pro amigo dele, Adriano, só que ele era canhoto, então ele teve que bolar outro jeito pra ele descobrir qual era.

Obs.: A aluna não foi convidada a rever o texto.

Análise do Reconto:

Nº	Trechos do texto original	Reconto
1	<i>Ricardinho andava sem sorte (F2)</i>	
2	<i>Acho até (F2)</i>	
3	<i>que perderia todas. (F2)</i>	
4	<i>se ele fosse jogar cara-ou-coroa ou par-ou-ímpar dez vezes seguidas (F1)</i>	
5	<i>O caso é (F2)</i>	
6	<i>(que) ele [Ricardinho] tinha aprendido (Fg)</i>	
7	<i>que "em cima" se escreve separado (Fg)</i>	
8	<i>e "embaixo" se escreve junto (Fg)</i>	
9	<i>Mas ele seeeeeempre se confundia e (Fg)</i>	
10	<i>na hora de escrever suas redações (F1)</i>	
11	<i>acabava fazendo tudo ao contrário. (F2)</i>	
12	<i>Foi queixar-se pra Vovó. (Fg)</i>	<i>... aí ele foi pedir ajuda pra vó...</i>
13	<i>Afinal, a Vovó tinha sido professora a vida inteira (F2)</i>	
14	<i>e sabia tudo, tudinho mesmo de todas as coisas. (F2)</i>	
15	<i>- É fácil, Ricardinho (F1)</i>	
16	<i>ensinou a Vovó. (Fg)</i>	

17	- Levante a mão esquerda, (Fg) bem aberta. (F1)	
18	- Assim? (F1)	Ricardinho não sabe qual é a mão direita e qual é a mão esquerda *
19	- Não. Essa é a direita. (F1)	
20	- Então é essa? (F1)	
21	- É claro (F1)	
22	você só tem duas, (F1)	
23	não é? (F1)	
24	A mão esquerda é (F1)	
25	a que fica do lado do coração (F1)	
26	- E de que lado fica o coração? (F1)	
27	- [Seu coração fica] Do lado dessa pintinha que você tem no rosto. (Fg)	... e ele ** achou tipo um truque de pinta na cara dele.
28	- Ah, ficou fácil! (F1)	
29	Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com "em cima" e "embaixo"? (F1)	
30	- Veja, querido: (F1)	
31	seus dedos, "em cima", estão separados (F1)	
32	e, "embaixo", eles estão juntos, grudados na palma, (F1)	
33	não estão? (F1)	
34	Quando você ficar em dúvida, (F1)	
35	é só levantar a mão aberta, (F1)	
36	que você nunca mais vai errar! (F1)	
37	"Em cima" é sempre separado (Fg)	
38	e "embaixo" é sempre junto! (Fg)	
39	Ricardinho achou genial a ideia da Vovó. (F2)	
40	(...)* tratou [logo] de contar o [novo] truque para o Adriano, *(...) (Fg) *No dia seguinte, na escola, (...) (F1) *seu melhor amigo na 1ª série (F1)	Daí ele foi contar pro amigo dele, Adriano,...
41	- Tá vendo, Adriano? (F1)	
42	É só levantar a mão esquerda e... (Fg)	
43	- Não vai dar certo - (F2)	
44	respondeu o amigo. (F2)	
45	- Por que não? (F1)	

46	- Porque, se eu levantar a mão esquerda, (F1)	
47	como é que eu vou escrever? (F1)	
48	Eu sou canhoto! (Adriano) (Fg)	... só que ele era canhoto,...
49	- Bom, então levante a direita, (F1)	
50	que dá no mesmo. (F1)	
51	- E como é que eu sei/ (F1)	
52	qual é a direita? (Fg)	
53	- É fácil. (F1)	
54	Eu, por exemplo, sei (F1)	
55	que a minha mão esquerda é esta (F1)	
56	que está do lado da pintinha (F1)	
57	que eu tenho na cara. (F1)	
58	- Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara (F1)	
59	- discordou o Adriano (F2)	
60	Ricardinho chegou a sugerir (Fg)	
61	que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta (Fg)	
62	mas Adriano acabou achando mais fácil saber (Fg)	... então ele teve que bolar outro jeito para descobrir qual era.
63	que a mão esquerda era aquela (Fg)	
64	com que ele escrevia (Fg)	
65	e desenhava (Fg)	
66	e a direita era... a outra! (Fg)	
67	bom, era (F2)	

* Na verdade, no conto original, o problema central do personagem principal, Ricardinho, não era não saber diferenciar a mão esquerda da direita, mas, sim, a confusão que fazia no momento de escrever as palavras **em cima** e **embaixo**. Porém, como a avó lhe ensina um truque que depende da identificação da mão esquerda, e, na linha 18 é possível perceber que Ricardinho não identifica prontamente qual é sua mão esquerda, a aluna associa esse elemento ao problema central do conto. Temos, nesse caso, um exemplo de **inferência**.

** Na 27ª linha, a aluna, ao recontar o conto original, afirma que o truque para saber identificar qual era a mão esquerda era uma descoberta do personagem principal, ou seja, de Ricardinho, quando, na verdade, era da avó. Trata-se de uma **reconstrução**.

Quantidade de orações resgatadas em cada categoria:

<i>Texto</i>	<i>Figura</i>		<i>Fundo 1</i>		<i>Fundo 2</i>		<i>Total de orações</i>
“Lado a lado bem bolado”	<i>5/21</i> 23%	<i>5/67</i> 7,5%	<i>1/34</i> 2,9%	<i>1/67</i> 1,5%	<i>0/12</i> 0%	<i>0/67</i> 0%	<i>6/67</i> 9%

Análise:

Reconto bastante sucinto, em que apenas 9% do conto original é recuperado. Desse total, 7,5% são de orações pertencentes ao grupo de figuras e apenas 1,5% de fundo 1.

9º Ano

Reconto 66 – Estrutura bem elaborada

(Aluna, 9º Ano, Escola Privada, nº 66)

Então, Ricardinho, um menino que, no início, o texto fala que ele é muito azarado, que, mesmo se ele jogasse par ou ímpar dez vezes, ele ia perder todas. E aí, na escola, ele estava tendo dificuldade em escrever embaixo, que é junto, e em cima, que é separado. E aí ele estava se confundindo muito e acabou pedindo ajuda para vó. Aí a vó acabou ensinando para ele um truque que é com a mão esquerda.

Só que ele também não sabia qual era a mão esquerda e aí ela disse que a mão esquerda era a mão do lado do coração, mas ele não sabia que lado era o coração. Então ela disse que a mão esquerda é a mão que fica do lado da pintinha que ele tem no rosto. Aí nisso ele entendeu. Aí ela deu o exemplo para ele aprender a escrever, em cima é separado e embaixo é junto.

Aí, é um exemplo assim que em cima é separado, porque na parte de cima os seus dedos são separados, e embaixo se escreve junto porque a parte de baixo de seus dedos são juntos.

Aí ele gostou. Chegou na escola, contou para o melhor amigo dele, que é o Adriano, na 1ª série, só que o Adriano não funcionou muito bem com esse truque,

porque ele era canhoto e aí ele falava: “Ah, mas como é que eu vou levantar minha mão esquerda, se é com a mão esquerda que eu escrevo?”. Aí ele [Ricardinho] falou: “Não, mas... você consegue usar a mão esquerda... ah, usa a direita então, né!”. Ele [Adriano] falou: “Ah, mas como é que eu vou saber qual é minha mão direita?”. Ele falou: “Ah, você sabe que sua mão esquerda, aquela que você vai usar, é do lado da pinta do seu rosto!”. Mas ele falou: “Ah, mas não tenho pinta no rosto!”.

Aí o Adriano falou que ele sabia qual era a mão esquerda e qual que era a direita, porque ele escrevia e desenhava com a mão esquerda e a mão direita era a outra.

Obs.: A aluna não foi convidada a rever o texto.

Análise do Reconto:

Nº	Trechos do texto original	Reconto
1	<i>Ricardinho andava sem sorte (F2)</i>	<i>Então, Ricardinho, um menino que, no início, o texto fala que ele é muito azarado,</i>
2	<i>Acho até (F2)</i>	
3	<i>que perderia todas. (F2)</i>	<i>... ele ia perder todas.</i>
4	<i>se ele fosse jogar cara-ou-coroa ou par-ou-ímpar dez vezes seguidas (F1)</i>	<i>... que, mesmo se ele jogasse par ou ímpar dez vezes,</i>
5	<i>O caso é (F2)</i>	
6	<i>(que) ele [Ricardinho] tinha aprendido (Fg)</i>	
7	<i>que "em cima" se escreve separado (Fg)</i>	<i>... e em cima, que é separado.</i>
8	<i>e "embaixo" se escreve junto (Fg)</i>	<i>... embaixo, que é junto,...</i>
9	<i>Mas ele seeeeeempre se confundia e (Fg)</i>	<i>E aí, na escola, ele estava tendo dificuldade em escrever...</i> <i>E aí ele estava se confundindo muito...</i>
10	<i>na hora de escrever suas redações (F1)</i>	
11	<i>e acabava fazendo tudo ao contrário. (F2)</i>	
12	<i>Foi queixar-se pra Vovó. (Fg)</i>	<i>... e acabou pedindo ajuda para vó.</i>
13	<i>Afinal, a Vovó tinha sido professora a vida inteira (F2)</i>	

14	<i>e sabia tudo, tudinho mesmo de todas as coisas. (F2)</i>	
15	<i>- É fácil, Ricardinho (F1)</i>	
16	<i>ensinou a Vovó. (Fg)</i>	<i>Aí a vó acabou ensinando para ele um truque...</i>
17	<i>- Levante a mão esquerda, (Fg) bem aberta. (F1)</i>	<i>... que é com a mão esquerda.</i>
18	<i>- Assim? (F1)</i>	<i>Só que ele também não sabia qual era a mão esquerda*...</i>
19	<i>- Não. Essa é a direita. (F1)</i>	
20	<i>- Então é essa? (F1)</i>	
21	<i>- É claro (F1)</i>	
22	<i>você só tem duas, (F1)</i>	
23	<i>não é? (F1)</i>	
24	<i>A mão esquerda é (F1)</i>	<i>... e aí ela disse que a mão esquerda...</i>
25	<i>a que fica do lado do coração (F1)</i>	<i>... era a mão do lado do coração,</i>
26	<i>- E de que lado fica o coração? (F1)</i>	<i>... mas ele não sabia que lado era o coração.</i>
27	<i>- [Seu coração fica] Do lado dessa pintinha que você tem no rosto. (Fg)</i>	<i>Então ela disse que a mão esquerda é a mão que fica do lado da pintinha que ele tem no rosto.</i>
28	<i>- Ah, ficou fácil! (F1)</i>	<i>Aí, nisso ele entendeu.</i>
29	<i>Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com “em cima” e “embaixo”? (F1)</i>	
30	<i>- Veja, querido: (F1)</i>	<i>Aí ela deu o exemplo para ele aprender a escrever,</i>
31	<i>seus dedos, “em cima”, estão separados (F1)</i>	<i>... em cima é separado, porque na parte de cima seus dedos são separados,</i>
32	<i>e, “embaixo”, eles estão juntos, grudados na palma, (F1)</i>	<i>... e embaixo se escreve junto porque a parte de baixo de seus dedos são juntos.</i>
33	<i>não estão? (F1)</i>	
34	<i>Quando você ficar em dúvida, (F1)</i>	<i>Aí, é um exemplo assim...</i>
35	<i>é só levantar a mão aberta, (F1)</i>	
36	<i>que você nunca mais vai errar! (F1)</i>	
37	<i>“Em cima” é sempre separado (Fg)</i>	<i>... em cima é separado,</i>
38	<i>e “embaixo” é sempre junto! (Fg)</i>	<i>... e embaixo é junto.</i>
39	<i>Ricardinho achou genial a ideia da Vovó. (F2)</i>	<i>Aí ele gostou.</i>

40	(...)* tratou [logo] de contar o [novo] truque para o Adriano, *(...) (Fg) *No dia seguinte, na escola, (...) (F1) *seu melhor amigo na 1ª série (F1)	Chegou na escola, contou ara o melhor amigo dele, que é o Adriano, na 1ª série,...
41	- Tá vendo, Adriano? (F1)	
42	É só levantar a mão esquerda e... (Fg)	
43	- Não vai dar certo – (F2)	Só que o Adriano não funcionou muito bem com esse truque,
44	respondeu o amigo. (F2)	
45	- Por que não? (F1)	
46	- Porque, se eu levantar a mão esquerda, (F1)	“Ah, mas como é que eu vou levantar minha mão esquerda,
47	como é que eu vou escrever? (F1)	...se é com a mão esquerda que eu escrevo?”.
48	Eu sou canhoto! (Adriano) (Fg)	... porque ele era canhoto e aí ele falava....
49	- Bom, então levante a direita, (F1)	Aí ele [Ricardinho] falou: “Não, mas ... você consegue usar a mão esquerda... ah, usa a direita então, né!”.
50	que dá no mesmo. (F1)	
51	- E como é que eu sei/ (F1)	Ele [Adriano] falou: “Ah, mas como é que eu vou saber...
52	qual é a direita? (Fg)	... qual é minha mão direita?”.
53	- É fácil. (F1)	
54	Eu, por exemplo, sei (F1)	Ele falou: “Ah, você sabe...
55	que a minha mão esquerda é esta (F1)	... que sua mão esquerda, aquela que você vai usar,
56	que está do lado da pintinha (F1)	... é do lado da pinta
57	que eu tenho na cara. (F1)	... do seu rosto!”.
58	- Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara (F1)	Mas ele falou: “Ah, mas não tenho pinta no rosto!”.
59	- discordou o Adriano (F2)	
60	Ricardinho chegou a sugerir (Fg)	
61	que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta (Fg)	
62	mas Adriano acabou achando mais fácil saber (Fg)	Aí o Adriano falou que ele sabia...
63	que a mão esquerda era aquela (Fg)	...qual era a mão esquerda e qual que era a direita,
64	com que ele escrevia (Fg)	...porque ele escrevia...
65	e desenhava (Fg)	... e desenhava com a mão esquerda...

66	<i>e a direita era... a outra! (Fg)</i>	<i>... e a mão direita era a outra.</i>
67	<i>bom, era (F2)</i>	

* Quando o personagem Ricardinho, ao levantar sua mão direita em vez da esquerda questiona “**Assim?**” a sua avó, ele demonstra que não consegue identificar qual é seu lado esquerdo e qual é seu lado direito, porém essa informação não está explícita no texto, mas a aluna, ao declarar que Ricardinho, além de ter dúvida quanto à grafia das palavras **em cima** e **embaixo**, também “*não sabia qual era a mão esquerda*”, demonstra compreender as informações implícitas do texto, realizando nesse trecho uma **inferência**.

Quantidade de orações resgatadas em cada categoria:

<i>Texto</i>	<i>Figura</i>		<i>Fundo 1</i>		<i>Fundo 2</i>		<i>Total de orações</i>
“Lado a lado bem bolado”	<i>17/21</i> 81%	<i>17/67</i> 25,4%	<i>21/34</i> 61,7%	<i>21/67</i> 31,3%	<i>4/12</i> 33,4%	<i>4/67</i> 6%	<i>42/67</i> 62,7%

Análise:

Reconto bastante completo. A aluna recuperou 42 das 67 orações do conto original. Desse total, 17 orações pertenciam ao grupo figura; 21 ao grupo de fundo 1; e 4 de fundo 2.

No conto original, 50,7% das orações totais correspondem ao grupo de fundo 1. No reconto da aluna, 31,3% das orações totais correspondem a esse grupo, que são orações voltadas para detalhamentos que fazem a diferença em um texto. Por isso, ao lermos esse reconto, percebemos pontos importantes da narrativa presente nele.