

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES  
CURSO DE LETRAS

**A RELEVÂNCIA DE SE LER TAMBÉM NAS ENTRELINHAS**

Brendom da Cunha Lussani

Lajeado, novembro de 2018

Brendom da Cunha Lussani

## **A RELEVÂNCIA DE SE LER TAMBÉM NAS ENTRELINHAS**

Artigo acadêmico apresentado no componente curricular de Trabalho de Curso II, do Curso de Letras, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Dra. Kári Lúcia Forneck

Lajeado, novembro de 2018

# A RELEVÂNCIA DE SE LER TAMBÉM NAS ENTRELINHAS

Brendom da Cunha Lussani<sup>1</sup>

Kári Lúcia Forneck<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo evidenciar uma interface entre a Pragmática e a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1985, 1995). A proposta aqui apresentada parte da seguinte problemática: como potencializar práticas de ensino da compreensão leitora a partir da apropriação textual movida pela relevância, em uma turma do oitavo ano, de uma escola do Vale do Taquari-RS? Para comprovar a proposta metodológica e epistemológica aqui proposta, realizou-se uma pesquisa em três escolas distintas a partir da leitura do texto Muribeca, de Marcelo Freire. A leitura realizada, sempre em duas turmas de análise (grupo de aplicação e grupo de controle) possibilitou perceber que a turma de aplicação, a que recebia estímulos durante a leitura do texto, acertou mais questões sobre o texto, se comparada a turma controle, que não havia recebido estímulos ao longo da leitura. Ao longo do trabalho apresenta-se uma proposta de intervenção que cumpriu o papel com o proposto de evidenciar que quando se possibilita ao aluno conhecimentos prévios e estímulos, esse compreende o texto, criando inferências sobre ele e podendo responder questões que se apresentam, por vezes, nas entrelinhas. Ao fim, concluímos que é possível um trabalho em sala de aula tendo o significado do texto compreendido e processado pelos alunos, desde que o professor tenha em mente os objetivos de leitura e crie espaços de inferenciação sobre o texto.

**Palavras-chave:** Leitura. Compreensão. Inferência. Teoria da Relevância.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A compreensão leitora é uma habilidade essencial no ambiente social, uma vez que é por meio dela que podemos compreender os textos que nos cercam

---

<sup>1</sup> Aluno do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. bclussani@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Doutora em Letras. Orientadora. kari@univates.br.

diariamente. A leitura - o movimento de ler, processar e compreender - é muitas vezes trabalhada em sala de aula, porém não de forma satisfatória, como evidenciam os indicadores do panorama da educação no Brasil sobre leitura e compreensão dos quais nossos alunos participam, como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programme for International Student Assessment). As avaliações de leitura apenas comprovam o que muitos professores de língua notam em seus alunos: existe uma lacuna entre o que se lê e o que se compreende. No cotidiano, cabe ao professor identificar as peculiaridades que fazem seus alunos não compreenderem os textos e a partir de então, trabalhar para que não seja feita apenas uma leitura rasa, mas que esse texto passe a ter sentido.

Por mais que a leitura, compreensão e interpretação leitora estejam sempre presentes nas aulas, em especial nas de Língua Portuguesa, os alunos brasileiros não sabem fazer com qualidade, quando analisamos os dados do SAEB e PISA. Essa *falha* na construção da compreensão do texto pode estar atrelada à forma como o professor conduz a leitura e às estratégias de compreensão das quais o aluno se vale quando lê. Todavia, outra possibilidade para os resultados pode estar no próprio aluno que não domina os três elementos essenciais, segundo Moraes (2013), para compreender um enunciado e, conseqüentemente, um texto: leitura fluente, identificação das palavras e conhecimentos prévios necessários. Cabe ao professor, em sala de aula, identificar qual fator contribui para que o seu aluno não consiga compreender o texto. Assim, caso encontre como falha sua metodologia, cabe ao docente revê-la. Sendo o aluno aquele que se equivoca ao construir o sentido do texto, será tarefa do professor oportunizar meios significativos de promoção à leitura para que ele consiga tomar consciência de seu déficit de compreensão leitora.

A compreensão de um texto está muito além das infinitas combinações de palavras e orações propriamente ditas. A compreensão leitora é resultado da interação entre processos cognitivos e linguísticos, do texto e do leitor, transformando-se num grande evento neuronal. Isso se dá porque, ao ler o texto, o leitor busca compreender seu significado, ativando assim, informações que não estão presentes no texto que está sendo lido, mas informações que ele já conhece,

processou e hoje as tem e que o ajudam a processar essa nova informação que é lida.

Essas ações cognitivas e linguísticas estão diretamente ligadas ao processo de compreensão leitora, já que a compreensão possibilita o leitor dizer do que se trata o texto e aplicá-lo em novos meios sobre o que é aprendido<sup>3</sup>. Entretanto, não são apenas os conhecimentos do leitor que o ajudam a *decifrar* esse novo texto, mas as marcas linguísticas que ali estão. Por marcas linguísticas compreendemos os elementos que fazem o texto ser um texto: as palavras, os recursos de pontuação e de coesão. Assim como o próprio leitor, as marcas linguísticas também se mostram fundamentais no que se referem à produção de sentido do texto. Entretanto, essa significação equivocada pelo mau uso de um elemento linguístico não é vista como sendo tão impossível de se concretizar, se olharmos a partir da perspectiva da Pragmática, já que essa vê a língua em contextos de uso.

A Pragmática é um campo da linguística que visa analisar como os discursos são produzidos e busca compreendê-los a partir da interação entre enunciador e interlocutor. Logo, a Pragmática analisa a língua em uso e como o contexto pode interferir para a compreensão dos enunciados.

Neste trabalho, a Pragmática é transversal, já que o foco se dará no âmbito cognitivo do leitor e como ele processa o texto por meio de toda a sua trajetória no que se refere à leitura. Debruçando-se em compreender como é possível construir a significação de um texto, este trabalho evidencia tais ações a partir de uma avaliação de leitura com alunos do 8º ano que se deu a partir de uma proposta de ensino com foco na percepção de informações superficiais e implícitas no texto. Para que se oportunizasse uma reflexão sobre o percurso cognitivo da compreensão dos alunos em relação à compreensão textual, utilizou-se a Teoria da Relevância, que, segundo a literatura especializada (SPERBER e WILSON, 1995), parte da concepção de que “comumente prestamos atenção a estímulos que, em alguma

---

<sup>3</sup> Para Morais (2014) a literacia prevê a compreensão do princípio alfabético, estando o leitor adepto à *literacia* por intermédio da alfabetização; no Brasil, o termo *literacia* tem sido adotado como letramento, o termo brasileiro se refere às atividades que o sujeito realiza com a leitura e a escrita, porém esse não prevê o princípio alfabético como condição necessário. Assim, em *letramento* pode-se interagir com textos e escritas mesmo sem ter domínio da leitura e escrita, o que em *literacia* não ocorre. Para este trabalho adotamos a perspectiva de *literacia*, porém não descartamos as contribuições achadas no *letramento*, visto que os processos de *letramento* podem e desencadeiam a *literacia*.

medida, vêm ao encontro de nossos interesses ou que se ajustam às circunstâncias do momento” (SILVEIRA e FELTES, 1999, p.37).

A proposta aqui desenvolvida apresenta uma possibilidade de trabalho com a Teoria da Relevância, para fazer com que alunos, neste caso do 8º ano do Ensino Básico, possam compreender melhor os textos que leem e produzir a significação mais relevante para cada contexto. Para a realização desta investigação, adotou-se a *transposição didática*, metodologia que permite que a teoria se aproxime dos bancos escolares por intermédio de uma abordagem mais prática.

Antes de apresentarmos de forma detalhada a pesquisa, faz-se necessário explicar o que compreendemos como *significado*. Este trabalho valeu-se do termo *significado*, a partir do ponto de vista das teorias cognitivas ou representacionais. Para essa perspectiva “o estudo da representação envolve a ligação entre linguagem e construtos mentais que, de alguma maneira, representam ou codificam o conhecimento semântico do falante” (CANÇADO, 2008, p. 27). De modo geral, as teorias cognitivas defendem que temos meios de representar mentalmente o que nós e os outros entendemos por significado, em especial quando falamos. Todavia, a questão base está atrelada na forma como o ouvinte infere os estados e processos cognitivos e as representações mentais dos falantes. A comunicação humana é possível porque as pessoas são capazes de reconstruir as representações mentais que outros se utilizaram para falar, logo “o sucesso da comunicação depende apenas de partilhar representações” (CANÇADO, 2008, p. 27). Ademais, é por meio da linguagem que conseguimos construir e reconstruir o nosso meio.

Para que possamos partir para a análise da pesquisa em si, vale ainda a observação de que neste estudo está sendo apresentada uma interface entre dois campos teóricos da linguística que, comumente, não dialogam naturalmente. De um lado, utilizamos a Psicolinguística para desenhar a metodologia de desenvolvimento das propostas de intervenção e investigação para a compreensão textual; do outro, usamos a Pragmática, subárea da Linguística, e mais especificamente a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1995), para descrever e explicar como se dá a produção de inferências a partir da percepção da relevância máxima do significado do texto.

A interface que foi proposta por esta investigação, partiu da concepção de que é possível fazer com que ambos os campos teóricos se unam para que a leitura em sala de aula seja potencializada. A Psicolinguística, por meio de estratégias de leitura e compreensão do texto, e a Teoria da Relevância, por evidenciar que o conhecimento de outros textos e de informações em que o texto é produzido ajuda a criar hipóteses para validar as informações que se lê, conduzem o leitor na busca da relevância máxima.

Assim, este trabalho ilustrará como uma ação pedagógica pode tornar-se aliada do professor da Educação Básica para uma didática em que a compreensão do gênero textual crônica seja potencializada. Para tanto, assumiu-se como questão de investigação a seguinte pergunta-problema: Como potencializar práticas de ensino da compreensão leitora a partir da apropriação textual movida pela relevância, em uma turma do oitavo ano, de uma escola do Vale do Taquari-RS?

Movidos à busca deste questionamento, propusemos analisar uma metodologia de ensino da leitura do gênero textual crônica, que desenvolva habilidades de compreensão leitora em alunos da Educação Básica, à luz da Teoria da Relevância. A proposta foi desenhada pelos autores deste trabalho e buscou ilustrar a análise e percepção da construção da compreensão leitora, sob ótica pragmática e a construção de inferências leitoras no texto, aqui o gênero crônica.

## **2 O QUE É NECESSÁRIO PARA A COMPREENSÃO?**

Quando lemos um enunciado, por vezes não compreendemos sua finalidade ou seu real significado. Para uma leitura eficiente, deve-se levar em conta os conhecimentos prévios do sujeito que está inserindo-se no mundo letrado.

Segundo Morais (2013), para que possamos compreender um enunciado são necessários três elementos essenciais: leitura fluente, identificação das palavras e conhecimentos prévios. Para uma leitura fluente, em Morais (2013), entende-se que é preciso ler com rapidez. Todavia, essa leitura rápida das palavras, está diretamente ligada à segunda condição, identificação das palavras. Para a identificação das palavras, adota-se a ideia de que o sujeito já consegue fazer a

relação fonema-grafema. Tomamos a afirmação de Morais (2013) quando esse se refere à condição necessária para a compreensão do texto:

[...] uma condição necessária é que ele (aluno) seja capaz de identificar as palavras escritas, pelo menos a maioria delas, e para que o trabalho de compreensão se desenvolva nas melhores condições possíveis, é muito importante que a identificação das palavras se faça de maneira automática. O aluno que é perfeitamente hábil na identificação das palavras, ou seja, aquele que adquiriu completamente a técnica subjacente a essa habilidade, pode dedicar toda sua capacidade de tratamento consciente ao trabalho de compreensão (MORAIS, 2013, p. 112).

Ao adotar essa perspectiva, quanto à compreensão de textos, nota-se que o autor enfatiza que a compreensão “é a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (MORAIS, 2012, p. 111). Ou seja, processos conscientes de perceber as palavras, resgatá-las do léxico mental e estabelecer relação de sentido entre as demais palavras, já que compreender prevê entendimento. Ao possuir total domínio da relação grafema-fonema, o leitor apodera-se dessa relação e a traz para o plano consciente, sendo capaz de refletir sobre o que é lido.

A compreensão do texto, além da leitura fluente e da identificação das palavras, requer que o aluno possua conhecimentos prévios, isto é, que saiba algo sobre o lido. Isso porque, ao ler, o indivíduo que possuir certo conhecimento sobre o assunto conseguirá compreender melhor, logo “quanto mais leitura, melhor a compreensão, e quanto melhor a compreensão, mais fácil parece a leitura e mais se lê” (MORAIS, 2013, p. 123). Essa habilidade, em especial, é o viés proposto por esta investigação. Ao final desta proposta didática, evidenciaremos de que forma os alunos conseguem acessar os seus conhecimentos prévios, quando estimulados por uma leitura com intervenções do professor.

Os estudos de José Morais corroboram com as pesquisas de Solé (1998) sobre concepção de compreensão leitora. Os achados de Solé já evidenciaram que os conhecimentos prévios se mostram como um fator decisivo para a compreensão do texto, já que o leitor é um sujeito ativo diante os enunciados. A respeito dos conhecimentos prévios na compreensão textual, Solé enfatiza que “[...] compreender não é questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto [...]” (SOLÉ, 1998, p. 41). Isto porque, a compreensão

do lido se dá mais facilmente, se o leitor já possui conhecimentos básicos para compreender a nova informação.

Para que possamos exemplificar como os conhecimentos prévios se manifestam na leitura, adotamos a tirinha da Turma da Mônica abaixo (FIGURA 1). O gênero tirinha comumente é relacionado ao humor, sendo este identificado por uma quebra na lógica do discurso, em especial no último quadrinho. Além disso, a tirinha é um gênero que, por não possuir muita linguagem verbal, permite o leitor criar muitas inferências, utilizando-se do contexto (linguagem não-verbal) para a compreensão e humor final. Para tanto, analisemos a tirinha abaixo:

Figura 1 - Magali vegetariana em “A Turma da Mônica”



Fonte: Imagem da internet (2018).

Para que a tirinha acima cumpra com seu objetivo final - produzir humor -, é indispensável que o leitor resgate conhecimentos prévios<sup>4</sup> e/ou de mundo para sua compreensão. Aqui temos uma personagem, a Magali, conhecida nos gibis por ter um apetite insaciável. Quando a personagem avisa aos seus amigos de que deixará de comer alimentos que podem vir a causar algum problema de saúde, como carnes gordurosas e frituras, os amigos mostram-se a favor da decisão de sua amiga; entretanto, quando ela informa que se tornará vegetariana, um de seus amigos, o Cebolinha, sai correndo para longe.

Para que o leitor possa ver essa atitude da personagem, de sair correndo logo após ter apoiado a atitude da amiga, como sendo algo de cunho humorístico, deverá acessar seus conhecimentos prévios, que podem ser:

- (1) (a) Magali se tornará vegetariana;

<sup>4</sup> Neste trabalho os termos *conhecimento prévio* e *conhecimento de mundo* são sinônimos.

(b) vegetarianos alimentam-se de alimentos de origem vegetal;

(c) Magalí e Cebolinha são amigos;

(d) amigos andam juntos/próximos;

(e) cebolinha é um vegetal;

(f) cebolinha é um alimento para os vegetarianos;

(g) Magalí pode se alimentar de cebolinha, caso se torne vegetariana de fato.

A partir desses conhecimentos prévios, pode-se gerar a seguinte inferência que contém o humor da tirinha:

(2) (a) Cebolinha, homônimo ao vegetal, sente-se ameaçado pelos novos hábitos alimentares de Magalí.

A tirinha possibilita que o leitor produza a inferência acima para que possa compreender o humor. Entretanto, requer que o leitor saiba o que é ser vegetariano, o que esse modo de se alimentar permite ingerir e que o nome de uma das personagens presentes no contexto é Cebolinha, mesmo nome atribuído a um vegetal, presente no cardápio dos adeptos ao vegetarianismo. Os conhecimentos necessários para criar a inferência, a fim de atingir o humor proposto pela tirinha, não advêm somente do texto, e sim dependem também do próprio leitor que antes desse texto, já deve ter interagido com outros textos e com o mundo, o que contribui para a formação de conhecimentos prévios acerca desse tema.

O exemplo acima evidencia o que Solé (1998) denomina de conhecimento prévio, sendo esse um dos aspectos base para a compreensão leitora. A compreensão textual é o objeto de pesquisa central desta pesquisa e se utilizará de estratégias de leitura para que os conhecimentos prévios do leitor sejam ativados. Ao afirmar que a compreensão e os conhecimentos prévios da temática lida são indissociáveis, a autora nos apresenta outro aspecto que é essencial para a compreensão: os objetivos da leitura.

Ao lermos um texto atribuímos a ele alguma expectativa, seja de nos entreter, de nos informar, de descobrir uma informação. Assim, quando efetuamos uma leitura, tendo um objetivo, há uma maior compreensão do que é lido, do que quando lemos apenas por ler; ou seja, quando a leitura não possui um objetivo definido, tornando-se assim, uma leitura vaga.

Podemos relacionar esse fato como uma consulta a um guia telefônico ou dicionário. Em ambos os suportes há uma sequência lógica pré-estabelecida: ordem alfabética. Quando temos como objetivo um número de determinada empresa, por exemplo, no que se refere ao guia de telefones da cidade ou uma determinada palavra (se pensarmos no dicionário), iremos, de forma consciente, pensar em uma estratégia para conseguir a informação que desejamos, seja o telefone ou a definição da palavra. Para acharmos o que queremos, em meio a tantas possibilidades, cada indivíduo seleciona a sua maneira de atingir suas próprias expectativas, seja por meio da ordem alfabética ou por sílabas. Por mais que o exemplo dado não permita uma vasta variedade de formas de solucionar a demanda inicial - resposta rápida, é possível deduzir como esse processo decorre.

Quando se trata de texto, o leitor se vale do mesmo recurso que ao procurar o número de uma empresa ou a definição de uma palavra, porém agora aplicado ao texto. As estratégias de leitura são decorrentes dos objetivos de leitura, sendo elas mais um “facilitador” da compreensão, pois quando se sabe o que se busca ao ler, há maiores chances de se encontrar o que é procurado e atingir a sua própria expectativa. Na contramão está a leitura sem objetivos, a qual, por vezes, praticamos sem notarmos. O leitor, ao iniciar uma leitura com propósito e tiver seus objetivos bem traçados, escolherá uma estratégia de leitura, a fim de que esse objetivo seja alcançado.

Ao que se refere à estratégia de leitura, a literatura especializada (KATO, 1987; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998) tem nos apresentado uma gama de táticas que o leitor se vale para atingir seus objetivos de leitura. As estratégias adotadas pelo leitor são de cunho cognitivas e metacognitivas. Segundo Pereira (2012), “as estratégias cognitivas são intuitivas e não conscientes e as metacognitivas são reflexivas e conscientes”. Nota-se que nem sempre o leitor percebe a estratégia que

ele adota para ler, mesmo essa estando presente e sendo um agente facilitador da compreensão textual.

As estratégias de leitura não são vistas apenas como sendo cognitivas e metacognitivas, elas também são classificadas por tipos: *skimming*, *scanning*, predição, inferência, automonitoramento, autoavaliação e autocorreção. A estratégia *skimming* se dá de forma consciente e se caracteriza por uma análise superficial, sem um objetivo definido. Para Pereira (2012, p. 84), a *skimming* “consiste numa aproximação que pode contribuir para o levantamento de percepções e entendimentos gerais”. Em contraponto a *skimming*, encontra-se a estratégia *scanning*, a qual também faz uma análise geral, entretanto em busca de um algo específico. Podemos imaginar o uso desta estratégia *scanning* num contexto de “busca, por exemplo, de um nome no guia telefônico, de uma data no calendário, de uma palavra no dicionário, do prazo de validade numa embalagem” (PEREIRA, 2012, p. 84).

Somam-se às estratégias *skimming* e *scanning* a predição, a inferência, o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção. Assim como a própria nomenclatura sugere, a predição é uma estratégia de leitura que “consiste na antecipação do que ainda não foi lido, com base nos conhecimentos prévios do leitor e nas pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto” (PEREIRA, 2012, p. 85). A predição é uma estratégia de leitura que trabalha de forma interativa as demais, especialmente a inferência que “ocorre entre uma afirmação inicial e uma afirmação final” (PEREIRA, 2012, p. 85). Sendo a predição a antecipação de informações, essa deve ser verificada pelo automonitoramento, que ao longo da leitura “atenta a todos os detalhes, procurando sempre fortalecer sua hipótese” (PEREIRA, 2012, p. 85); entretanto, havendo predições que podem destoar do que é lido e tido como verdade, “surgem algumas dúvidas, fazendo o leitor hesitar e encaminhando-o para uma autoavaliação; [...] Faz, então, uma alteração da hipótese (autocorreção) e segue sua leitura até o final, sempre testando sua nova hipótese” (PEREIRA, 2012, p. 85).

As estratégias de leituras nem sempre são percebidas pelo leitor, entretanto ele as utiliza para fins de compreensão textual. Não existe um limite de estratégias a serem usadas por um leitor. O leitor faz uso das estratégias necessárias quando e

como necessitar. Todavia, como este trabalho busca evidenciar, ensiná-las na escola pode ser um meio de atingir o significado do texto.

Essa seção buscou exemplificar as diferentes formas que o leitor dispõe para que a leitura de um texto possa ser realizada, mesmo que ele não as perceba. A partir da apropriação destas estratégias de leitura, elaborou-se a proposta de intervenção com o texto utilizado no teste de leitura. As estratégias de leitura se mostram de suma referência no que tange a propor meios de atingir a relevância do que é lido.

### **3 TEORIA DA RELEVÂNCIA**

A Teoria da Relevância (TR) de Sperber e Wilson (1985, 1995) é uma atualização de alguns pressupostos da teoria de Grice (1975). Nessa nova perspectiva, Sperber e Wilson buscam analisar a compreensão por meio dos enunciados. Assim, a TR parte da ideia de que alguns estímulos enunciados por alguém vêm ao encontro de nossos próprios interesses ou em dadas circunstâncias fundamentais (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 37). Como descrito pelos próprios autores:

Um comunicador codifica a mensagem pretendida dentro de um sinal, que é decodificado pela audiência por meio de uma cópia idêntica do código. De acordo com um modelo inferencial, um comunicador fornece evidência de sua intenção de comunicar um certo significado, que é inferido pela audiência com base na evidência fornecida. Um enunciado é, naturalmente, uma peça de evidência codificada linguisticamente, de modo que a compreensão verbal envolve um elemento de decodificação. Todavia, o significado linguístico decodificado é somente um dos inputs para um processo de inferência não demonstrativo que produz uma interpretação do significado do falante (WILSON e SPERBER, 2010, p. 221 – 222).

Dessa maneira, a TR busca explicar como o ouvinte infere, isto é, reconhece algo relevante a partir do enunciado fornecido de um falante. Isso é possível, uma vez que todo enunciado cria no seu interlocutor uma expectativa a ser ou não certificada pelas e nas inferências (WILSON e SPERBER, 2010, p. 222).

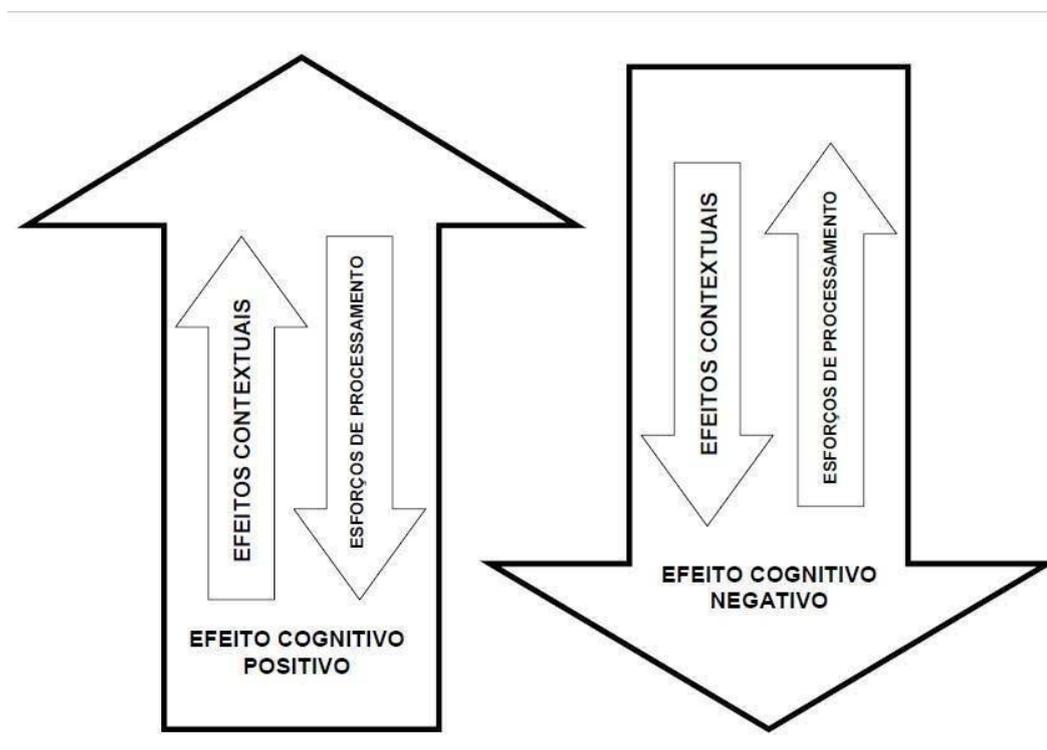
Para que possamos dar seguimento, é de suma importância salientar o que se entende por Relevância dentro dessa teoria. Para Sperber e Wilson a relevância não deve ser vista como é habitualmente empregada nos enunciados do cotidiano

sendo algo sem muita importância ou vaga. Segundo os autores, a Relevância é um ponto de equilíbrio dos efeitos cognitivos positivos e esforço de processamento baixo para esclarecer como interpretamos informações nos contextos comunicativos (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 38).

O modelo inferencial, segundo Sperber e Wilson, trata-se de um modelo de comunicação que tem por objetivo alcançar efeitos cognitivos positivos, perpassando pelo ponto de equilíbrio de efeitos contextuais e esforços de processamentos, resultando assim num grau de relevância do que é dito (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 39-40). Ademais, o modelo inferencial prevê que o ouvinte tomará com maior relevância o enunciado do qual ele já possui algum conhecimento, mesmo que haja outro *input* alternativo disponível ao mesmo tempo; “intuitivamente, em contextos idênticos, quanto maior o valor das conclusões alcançadas pelo processamento de um *input*, mais relevante ele será” (WILSON e SPERBER, 2010, p. 224). Além disso, o *input* relevante oferece “uma diferença vantajosa na representação de mundo do indivíduo: uma conclusão verdadeira, por exemplo” (WILSON e SPERBER, 2010, p. 223).

Ou seja: quanto mais supostos o ouvinte detiver sobre determinado assunto, menor será o *gasto* com esforços de processamento, tendo uma relevância alta; em contrapartida, se o grau de estímulos contextuais for baixo e os esforços que o ouvinte requerer ao processar a informação forem elevados, a relevância será baixa, conforme esquematizado na Figura 2:

Figura 2 - Efeitos cognitivos



Fonte: Dos autores (2018).

O que determina um estímulo ser mais relevante que outro é o *poder* dele de gerar *efeitos cognitivos* no ouvinte. Em certas ocasiões, o mesmo estímulo pode ser mais ou menos relevante, os efeitos contextuais mais ou menos compreensíveis e um mesmo efeito cognitivo mais ou menos fácil ou difícil de perceber. Assim, “quanto maior for o esforço requerido de percepção, de memória e de inferência, menor será a recompensa pelo processamento do *input* e, por isso, um menor merecimento de atenção” (WILSON e SPERBER, 2010, p. 225).

Adotando a imagem acima (Figura 2), que esquematiza a relevância produzida a partir de um falante e tomando a fala de Wilson e Sperber, temos como associar a Relevância de um *input* em um ouvinte:

- a) “[...] quanto maiores forem os efeitos cognitivos positivos alcançados pelo processamento de um *input*, maior será a relevância do *input* para o indivíduo (WILSON e SPERBER, 2010, p. 225)”.
- b) “[...] quanto maior for o esforço de processamento despendido, menor será a relevância do *input* para um indivíduo (WILSON e SPERBER, 2010, p. 225)”.

Os autores ainda alimentam a ideia da existência de duas propriedades da comunicação humana: a comunicação *ostensiva*, oriunda do enunciador, e a comunicação *inferencial*, advinda do ouvinte.

No que se refere à comunicação *ostensiva-inferencial informativa* essa se dá mediante o ouvinte perceber as intenções emitidas pelo comunicador, permitindo que ambos compartilhem a mesma informação. Já no que se refere à *comunicação ostensiva-inferencial comunicativa* essa se manifesta de modo a informar ao meu ouvinte uma intenção informativa. Segundo Wilson e Sperber a relevância se manifesta de modo que algo se mostra relevante e gera a compreensão. Para os autores essa última

(...) é alcançada quando a intenção comunicativa é satisfeita – isto é, quando a audiência reconhece a intenção informativa. (Se a própria intenção informativa é satisfeita depende do quanto a audiência confia no comunicador. Há uma distância entre compreender e acreditar. Para a compreensão ser alcançada, a intenção informativa deve ser reconhecida, mas ela não tem de ser satisfeita) (WILSON e SPERBER, 2010, p. 228).

A diferença elencada por Wilson e Sperber no que tange a compreender e acreditar dá-se que na *compreensão* o ouvinte reconhece a intenção do falante ao enunciar tais conjuntos de significados; já no que se refere a *acreditar* o ouvinte não apenas percebe a intenção do falante como também adere a ela.

Essa enunciação deve ser planejada pelo falante a fim de que seu ouvinte a perceba, dadas as circunstâncias discursivas. Assim um enunciado ostensivo ocorre quando se mostra uma evidência direta das intenções do falante (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 38-39). Uma vez o ouvinte tendo seu *input* despertado via estímulos (auditivos e visuais), o falante pode lhe fornecer novas informações e manipular outras já dominadas pelo ouvinte, já que ambos, agora, compartilham do mesmo conhecimento.

Conforme apresentando acima, a Teoria da Relevância tem por objetivo evidenciar como dados enunciados são de relevância para o seu interlocutor e como esse consegue abstrair demais distrações para selecionar apenas a informação precisa. Assim, a partir dessa teoria, propondo uma interface entre a Psicolinguística, apresenta-se a proposta em que a leitura do texto é potencializada na interface de ambos campos teóricos.

## 4 METODOLOGIA

Como mencionado ao longo do texto, pretendemos evidenciar que a leitura significativa do texto, se trabalhada em sala de aula, a partir de uma abordagem pedagógica amparada na Teoria da Relevância (TR), e mediada pelo professor, pode contribuir para a composição do significado do texto.

A partir da apropriação da temática e das estratégias investigativas que ambas as teorias vêm desempenhando ao longo do tempo, organizou-se uma intervenção didática, ancorada em ambos os pressupostos teóricos aqui já mencionados, que buscou a relevância máxima na crônica de Marcelino Freire, *Muribeca* (2000). Nesta investigação, optou-se por trabalhar com turmas do oitavo ano da Educação Básica de duas cidades diferentes.

A proposta, que aqui será descrita, consiste na análise dos resultados de testes de leitura de duas turmas quando expostas a duas metodologias de leitura distintas para o mesmo texto. Os cenários de leitura foram: a) o professor mediou a leitura intervindo com questões que ativassem conhecimentos prévios que poderiam facilitar a compreensão do texto; no segundo, b) o professor apenas ofertou o texto e solicitou que cada aluno realizasse a leitura de forma individual e silenciosa.

Após a leitura, em ambos os cenários, os textos foram recolhidos e, em seguida, cada aluno recebeu um questionário contendo dez questões com apenas duas respostas possíveis - *sim* ou *não* - a partir do texto lido. O aluno deveria assinalar apenas uma das opções, sendo uma delas a única verdadeira. Os participantes, tanto do cenário *a* quanto do *b*, não foram auxiliados pelo mediador no momento de responder às questões, visto que esta investigação trata justamente da leitura em busca da relevância máxima por parte do aluno. Ao fim, obteve-se o resultado de acertos e erros de ambos os grupos analisados.

O teste foi aplicado em três diferentes momentos, em três espaços educacionais distintos. Inicialmente, esperava-se realizar apenas uma aplicação do teste, entretanto, notou-se que o instrumento apresentava falhas. Durante a correção dos testes, constatou-se que a intervenção não havia apresentado

resultados significativos, visto que a turma que realizou a leitura no segundo cenário (*b*) havia acertado mais do que a que havia lido no cenário *a*, (cenário esse em que havia a mediação de facilitador). A partir da análise dos achados, confrontando os acertos e erros de ambas as turmas, notou-se que o *instrumento de análise* apresentava falhas e que essas poderiam alterar o resultado da investigação. Ou seja, ou material de pesquisa não era claro o suficiente para que, ao final, em ambos os cenários, pudéssemos constatar se havia ou não relevância na leitura mediada por um professor ou eram as intervenções propostas pelo professor que não auxiliavam o aluno a pensar/compreender o texto como um todo.

Logo, tendo no primeiro momento um instrumento falho, optamos por organizar um novo instrumento para análise e uma nova abordagem de leitura do texto proposto. A intervenção do mediador realizada no primeiro momento limitava-se a questões que não se relacionavam diretamente com as perguntas que os alunos teriam que responder pós leitura e, por essa razão, a abordagem metodológica inicial cedeu lugar a uma intervenção ostensiva e correlacionada aos implícitos do texto. As intervenções agora consistiam em perguntas ao longo do texto e que fizessem com que os alunos pensassem sobre ele, como é ilustrado abaixo (FIGURA 3).

Figura 3 - Texto Muribeca com as indicações das intervenções de leitura

<p style="text-align: center;"><b>MURIBECA</b></p> <p>Lixo? <u>(O QUE É LIXO?)</u> Lixo serve pra tudo. A gente encontra a mobília da casa, cadeira pra pôr uns pregos e ajeitar, sentar. Lixo pra poder ter sofá, costurado, cama, colchão. Até televisão.</p> <p>É a vida da gente o lixo. E por que é que agora querem tirar ele da gente? O que é que eu vou dizer pras crianças? Que não tem mais brinquedo? Que acabou o calçado? Que não tem mais história, livro, desenho? <u>(QUAL A PREOCUPAÇÃO DA MÃO COM OS FILHOS? O QUE O LIXO DÁ A ELES?)</u> E o meu marido, o que vai fazer? Nada? Como ele vai viver sem as garrafas, sem as latas, sem as caixas? Vai perambular pela rua, roubar pra comer? <u>(O QUE LEVA ALGUÉM A SE PREOCUPAR EM VIVER SEM GARRAFAS, LATAS E CAIXAS? O QUE ISSO DIZ SOBRE O MARIDO DA PERSONAGEM?)</u> E o que eu vou cozinhar agora? Onde vou procurar tomate, alho, cebola? Com que dinheiro vou fazer sopa, vou fazer caldo, vou inventar farofa? Fale, fale. Explique o que é que a gente vai fazer da vida? O que a gente vai fazer da vida? Não pense que é fácil. Nem remédio pra dor de cabeça eu tenho. Como vou me curar quando me der uma dor no estômago, uma coceira, uma caganeira? Vá, me fale, me diga, me aconselhe. Onde vou encontrar tanto remédio bom? E esparadrapo e band-aid e seringa? <u>(O QUE AS PERSONAGENS ACHAM NO LIXO? O QUE PODEM DESENCADEAR ESSE CONTATO DIRETO COM O LIXO E COM O ALIMENTO QUE DALI VEM?)</u></p> <p>O povo do governo devia pensar três vezes antes de fazer isso com chefe de família. Vai ver que eles tão de olho nessa merda aqui. Nesse terreno. Vai ver que eles perderam alguma coisa. É. Se perderam, a gente acha. A gente cata. A gente encontra. Até bilhete de loteria, lembro, teve gente que achou. Vai ver que é isso, coisa da Caixa Econômica. Vai ver que é isso, descobriram que lixo dá lucro, que pode dar sorte, que é luxo, que lixo tem valor. <u>(QUEM PERDEU? E COMO ELAS FARÃO PARA ACHAR? ESSE OBJETO PERDIDO TEM VALOR PARA O GOVERNO?)</u></p> <p>Por exemplo, onde a gente vai morar, é? Onde a gente vai morar? Aqueles barracos, tudo ali em volta do lixo, quem é que vai levantar? Você, o governador? Não. Esse negócio de prometer casa que a gente não pode pagar é baleia, é</p>	<p>conversa pra boi morto. Eles jogam a gente é num esgoto. Pr'onde vão os coitados desses urubus? A cachorra, o cachorro? <u>(HÁ UMA METÁFORA NESSA PASSAGEM DO TEXTO. EM RELAÇÃO ESGOTO E MORADIA. QUE IDEIA OU PENSAMENTO PODEMOS INFERIR SOBRE ESSAS PALAVRAS ESTANDO TÃO PRÓXIMAS?)</u></p> <p>Isso tudo aqui é uma festa. Os meninos, as meninas naquele alvoroço, pulando em cima de arroz, feijão. Ajudando a escolher. A gente já conhece o que é bom de longe, só pela cara do caminhão. Tem uns que vêm direto de supermercado, açugue. Que dia na vida a gente vai conseguir carne tão barato? Bisteca, filé, chã-de-dentro - o moço tá servido? A moça?</p> <p>Os motoristas já conhecem a gente. Têm uns que até guardam com eles a melhor parte. É coisa muito boa, desperdiçada. Tanto povo que compra o que não gasta - roupa nova, véu, grinalda. Minha filha já vestiu um vestido de noiva, até a aliança a gente encontrou aqui, num corpo. <u>(O QUE A PASSAGEM REVELA SOBRE A SOCIEDADE VISTO QUE MUITA COISA BOA É DESPERDICADA?)</u> É. Vem parar muito bicho morto. Muito homem, muito criminoso. A gente já tá acostumado. Até o camburão da polícia deixa seu lixo aqui, depositado. Balas, revólver 38. A gente não tem medo, moço. A gente é só ficar calado. <u>(O QUE A POLÍCIA FAZ? O QUE ELAS FAZEM NO LIXÃO? OS MORADORES SOFREM ALGO?)</u></p> <p>Agora, o que deu na cabeça desse povo? A gente nunca deu trabalho. A gente não quer nada deles que não esteja aqui jogado, rasgado, atirado. A gente não quer outra coisa senão esse lixo pra viver. Esse lixo para morrer, ser enterrado. Pra criar os nossos filhos, ensinar o nosso ofício, dar de comer. Pra continuar na graça de Nosso Senhor Jesus Cristo. Não faltar brinquedo, comida, trabalho.</p> <p>Não, eles nunca vão tirar a gente deste lixo. Tenho fé em Deus, com a ajuda de Deus eles nunca vão tirar a gente deste lixo. Eles dizem que sim, que vão. Mas não acredito. Eles nunca vão conseguir tirar a gente deste paraíso <u>(AO LONGO DO TEXTO A PERSONAGEM FAZ DIVERSOS COMENTÁRIOS SOBRE O LIXO. O QUE ESTÁ SENDO RETRATADO NESSA CRÔNICA É ALGO RUIM PARA AS PERSONAGENS?)</u></p>
--	---

Fonte: Freire (2000), adaptado

Além da postura do professor mediador ao conduzir a leitura do texto, o questionário pós-leitura também foi alterado. Substituíram-se as questões que foram consideradas fáceis (analisando os resultados obtidos no primeiro teste) por questões que estivessem numa superfície de compreensão além das linhas do texto, mas que estivessem nas entrelinhas, relacionando com as intervenções feitas durante a leitura. Assim, dos dez questionamentos originais, organizou-se a proposta para oito perguntas, mantendo as opções *sim* e *não*, acrescidas de outras duas: *estou certo dessa resposta* e *não tenho certeza quanto a essa resposta*, justamente para verificar se o aluno tinha ou não certeza do que estava respondendo, indicando a precisão da resposta dada pelo aluno. O acréscimo foi uma necessidade, também, pois no primeiro modelo de questionário existia apenas a opção *sim* e *não*, o que não permitia saber se o aluno estava marcando aquela resposta por realmente saber a resposta ou apenas por marcar a que acreditava ser a correta. Diferente do que aconteceu no segundo questionário, reformulado, em que as respostas, quanto à certeza do que era respondido, permitiram que às

questões, quando erradas, também fossem analisadas e compreendidas do porquê do erro.

Para a segunda fase de testagem, convidou-se uma professora, para que também aplicasse o teste de leitura em seus alunos. Assim, ao fim desta investigação, obtiveram-se dois panoramas de análise: o primeiro, em que o pesquisador, ciente de sua pesquisa e objetivos, realiza a testagem; e o segundo, em que uma professora convidada realiza a mesma testagem, sem ter ciência dos objetivos de investigação, para evitarmos o olhar do investigador sobre as ações e resultados de pesquisa.

Vale a ressalva de que todos os participantes, num total de 83 educandos, estavam matriculados e frequentavam a escola, no oitavo ano, no momento da realização desta pesquisa. As idades dos alunos variam de 13 a 16 anos. Todos estudantes foram convidados a participar de forma livre e esclarecida para a concretização deste teste de leitura<sup>5</sup>. Para que se obtivessem os resultados de forma clara, os alunos foram expostos, em ambos os cenários, às mesmas condições, salvo as condições estabelecidas pela própria pesquisa (condução do docente, cenário a). Em cada espaço educacional foram avaliadas duas turmas, uma sendo o *grupo aplicação* e a outra o *grupo de controle*. No grupo de aplicação, o professor mediador ajudou na leitura do texto, fazendo intervenções propostas por esta pesquisa; no grupo de controle, apenas se ofertou o texto aos alunos que tiveram que ler e compreender o texto a partir de seus esforços individuais. Quanto às questões, o professor não auxiliou nenhum dos grupos, nem no que diz respeito a ler e compreender o que elas solicitavam.

## 5 RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos durante a investigação que aqui pretendeu-se. Ao longo da análise dos dados, iremos

<sup>5</sup> Todos os participantes desta pesquisa, nos diferentes estágios, assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Tratando-se de uma investigação de leitura com alunos da Educação Básica, fez-se necessária a assinatura dos pais e/ou responsáveis que também assinaram o mesmo *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido*. Os dados apresentados nas escolas decorrem de um número inferior ao de alunos matriculados, isso porque nem todos entregaram os termos ao pesquisador, assim esta pesquisa a se utilizou apenas dos dados de quem efetivamente havia assinado o termo.

confrontá-los com a Teoria da Relevância, teoria esta que serviu de norte para a pesquisa. Como mencionado na seção anterior, temos dois grupos de análise, pois a pesquisa também foi aplicada por uma professora convidada. Assim, iremos expor os achados da testagem de um dos investigadores e, posteriormente, confrontarmos com os achados da professora convidada.

Todos as respostas foram consideradas para a análise. Os resultados serão apresentados em três etapas: num primeiro momento, serão apresentados os achados obtidos na Escola A, os quais mobilizaram a reestruturação do teste; num segundo momento, serão apresentados os achados obtidos na Escola B, em que o aplicador era o próprio autor da pesquisa; num terceiro momento, serão apresentados os achados obtidos na Escola C, em que a aplicadora era a professora de Língua Portuguesa da turma.

### 5.1 Resultados da Escola A

O teste realizado na escola A teve como número de participantes vinte. Os resultados achados neste grupo foram considerados significativos para a reestruturação da proposta, já que o grupo de controle apresentou um número de acertos acima do grupo aplicação, conforme aponta a tabela abaixo (TABELA 1):

Tabela 1 - Dados Escola A

QUESTÕES	APLICAÇÃO		CONTROLE	
	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
1	4	4	8	2
2	4	4	4	8
3	7	1	11	1
4	2	6	6	6
5	7	1	11	1
6	8	0	10	2
7	4	4	7	5
8	7	1	8	4
9	7	1	8	4
10	1	7	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>29</b>	<b>77</b>	<b>41</b>
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>8 alunos</b>		<b>12 alunos</b>	
<b>TOTAL DE ACERTOS POSSÍVEIS</b>	<b>80 acertos possíveis</b>		<b>120 acertos possíveis</b>	
<b>PERCENTUAL DE ACERTO</b>	<b>63,75</b>		<b>64,16</b>	

DIFERENÇA	0,41
-----------	------

Fonte: Dos autores (2018)

Nota-se, a partir da análise da tabela, que o grupo aplicação não obteve melhor desempenho quando comparamos ao grupo de controle, em que o pesquisador não interveio durante a leitura.

Nesta primeira etapa da pesquisa, em que as intervenções eram superficiais e não detinham relações diretas com as questões que posteriormente foram dadas sobre o texto lido, nenhum grupo emitiu resultados que pudessemos analisar mais precisamente os efeitos do texto causados no leitor a fim de inferir informações sobre ele. Esse fato pode ser atribuído especialmente às questões de intervenção propostas pelo pesquisador, que não foram suficientes para que desencadeassem nos participantes os conhecimentos prévios necessários para responder às questões.

Mesmo o grupo de controle apresentando resultados satisfatórios, a diferença entre ambos é inferior a 1%, sendo quase impossível analisar os achados. Mais uma vez, nota-se que a falha está atrelada ao instrumento utilizado na pesquisa, já que, teoricamente, a diferença deveria ser significativa para a análise.

O que nós, como pesquisadores, fizemos foi voltarmos-nos para o nosso instrumento de pesquisa e notar quais as falhas que ele apresentava e solucioná-las. O primeiro procedimento foi de adaptá-lo, fazendo com que as intervenções ao longo da leitura fossem direcionadas às questões que posteriormente os alunos teriam que responder. Entretanto, houve o cuidado de realizar perguntas que despertassem os conhecimentos prévios necessários para se pensar o texto, o contexto e os enunciados das questões, nunca emitir uma *prévia* da questão. As intervenções, caso fossem objetivas demais, poderiam, mais uma vez, inviabilizar o instrumento, já que direcionariam à questão certa.

Apresentamos agora os dados coletados nas testagens da Escola B e C. Em ambas as escolas, utilizou-se o instrumento original modificado a partir dos resultados da Escola A, que sinalizou que o instrumento deveria ser reestruturado, como já descrito acima.

## 5.2 Resultados da Escola B

Expomos agora os resultados encontrados na escola B. Para esta investigação, participaram 46 alunos, todos cursando o 8º ano do Ensino Fundamental. A turma de aplicação contou com 22 alunos e a turma controle, 24. O teste realizado na Escola B evidenciou o que a proposta apresentada pelas teorias que fundamentam esta investigação já denunciavam: o conhecimento prévio auxilia na compreensão do texto, bem como a presença de elementos internos aos enunciados que vêm ao encontro de questões que o leitor busca saciar a fim de obter-se a relevância máxima.

Para a ilustração dos achados do teste na Escola B, analisemos a tabela abaixo (TABELA 2):

Tabela 2 - Dados Escola B

QUESTÕES	APLICAÇÃO		CONTROLE	
	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
1	14	8	12	12
2	20	2	22	2
3	7	15	10	14
4	12	10	14	10
5	5	17	5	19
6	20	2	16	8
7	22	0	18	6
8	16	6	9	15
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>60</b>	<b>106</b>	<b>86</b>
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>22 alunos</b>		<b>24 alunos</b>	
<b>TOTAL DE ACERTOS POSSÍVEIS</b>	<b>176 acertos possíveis</b>		<b>192 acertos possíveis</b>	
<b>PERCENTUAL DE ACERTO</b>	<b>65,91%</b>		<b>55,21%</b>	
<b>DIFERENÇA</b>	<b>10,7</b>			

Fonte: Dos autores (2018)

O teste era composto por oito questões a partir da leitura do texto *Muribeca*, como explicado na seção da metodologia. O total de acertos possíveis para o grupo de aplicação era de 176 e para o grupo de controle, 192, porém nenhum grupo atingiu a máxima de acertos totais; tendo obtido 119 acertos o grupo aplicação e 106 acertos o grupo de controle.

Em ambos os grupos, a questão 3, *O texto fornece pistas que indicam que os filhos, mesmo marginalizados, são leitores?*, e a questão 5, *A personagem supõe que o lixo não tem valor para o governo?*, foram as que os erros sobressaíram-se em relação à parcela de acertos, originando, assim, as questões mais *difíceis* do questionário. Nota-se que, nestas questões, as que o significado não foi compreendido para ambos os grupos, as intervenções podem não ter surtido o efeito de estimular os conhecimentos prévios dos alunos. Para a questão 3, duas perguntas foram utilizadas para interligar com o questionário e fazer os alunos pensarem a passagem do texto: *Qual a preocupação da mãe com os filhos? O que o lixo dá a eles?*. Uma interpretação possível é a de que os alunos não compreenderam a quem se referia o anafórico na pergunta de intervenção, não notando que se falava sobre os filhos e não *eles* no sentido amplo, abarcando toda a família. Além da possível complicação de perceber a quem se referia o termo *eles*, a sequência de palavras *história* e *livro*, que dá origem e margem à pergunta e à resposta, está numa sequência de questionamentos proposto pelo texto original “[...] *E por que é que agora querem tirar ele da gente? O que é que eu vou dizer pras crianças? Que não tem mais brinquedo? Que acabou o calçado? Que não tem mais história, livro, desenho?*”. A intervenção proposta foi feita logo após a leitura do último questionamento do próprio texto e pode ter levado os alunos a pensarem que os filhos somente brincavam, coloriam e não liam. Ainda é possível, também, que os participantes tenham visto essa possibilidade, pois creram que no contexto em que as crianças viviam não poderiam saber ler, logo, não eram leitoras. Nas opções que seguiam o *sim* e *não*, quatorze alunos marcaram a opção *Não tenho certeza quanto a essa resposta*. Dentre esse número de alunos que respondeu à questão e sinalizou que não tinha total certeza do que respondia, apenas quatro acertaram a resposta. Fica evidente, então, que a intervenção realizada para esta questão durante a leitura não foi suficiente para criar inferência sobre o que foi lido, ou seja, os estímulos promovidos durante a leitura não se configuraram suficientes para que os alunos percebessem a significação certa: a de que, mesmo vivendo num ambiente marginalizado, os filhos da personagem são leitores. Porém, não podemos, de fato, condenar o resultado desta questão, já que a pergunta é de ampla inferenciação, ou seja, será que o autor, de fato, queria mostrar que os filhos são leitores? Para esta investigação, a posição foi de que *sim, os filhos são leitores*, porém isto é algo subjetivo, mesmo que a intervenção tenha dado margem a criar-se

essa ideia de leitura. Quando o texto é mais literário, é possível que haja uma plurissignificação, ficando mais difícil achar o significado mais relevante para cada contexto.

A segunda questão em que o número de erros superou o de acertos, como apresentado anteriormente, foi a questão 5, *A personagem supõe que o lixo não tem nenhum valor para o governo?*. Nesta pergunta, dezessete alunos erraram e apenas cinco a acertaram. Durante a leitura da passagem: “[...] Até bilhete de loteria, lembro, teve gente que achou. Vai ver que é isso, coisa da Caixa Econômica. Vai ver que é isso, descobriram que lixo dá lucro, que pode dar sorte, que é luxo, que lixo tem valor”, fizeram-se as seguintes intervenções: *Quem perdeu? E como eles farão para achar? Esse objeto perdido tem valor para o governo?*

As intervenções propostas após a passagem, que remetiam diretamente à questão 5, foram claras e levavam o aluno a pensar sobre a passagem que acabara de ler. Entretanto, não foi trabalhada, durante a leitura com os alunos, uma oposição de raciocínio dentro do *enunciado*, como é visto na pergunta. A presença do *não* na questão sobre o texto (*A personagem supõe que o lixo **NÃO** tem nenhum valor para o governo?*) quebra a lógica de um pensamento que construiu uma resposta diante de um *sim* nas intervenções. Podemos afirmar isso, pois, no grupo que errou a questão, dos dezessete, dez afirmaram ter certeza quanto à resposta que emitiram, cinco apresentaram dúvidas e dois não marcaram certeza nem dúvida.

Os erros desta questão são justificados pela carência de uma segunda intervenção com a mesma temática ou que a intervenção elaborada também requeresse uma resposta negativa em relação ao que era lido, para que se pudesse já habilitar o leitor a pensar com *contradições internas dos enunciados*. Dos cinco alunos que acertaram a questão, quatro demonstraram total certeza quanto à resposta que emitiram e apenas um não tinha certeza. Podemos entender que esses cinco alunos conseguiram perceber que a lógica construída durante a leitura era diferente da solicitada na resposta da questão.

Percebe-se que as questões tidas como *difíceis* não são, de fato, difíceis, se analisadas e percebidas como *falhas* do próprio instrumento de pesquisa. Sendo que na primeira questão (3) há uma subjetividade sobre *ser ou não ser leitor* e vai

muito ao encontro do que cada aluno leu e compreendeu, a partir de seus conhecimentos prévios do que é ser leitor, para definir *o que é ser leitor*. No segundo caso (5), há um pensamento lógico a que os alunos, ao menos durante esta leitura, não haviam sido expostos, logo não puderam processar ou perceber como pensar a questão. Esse resultado evidencia que questões que quebram a lógica do raciocínio já pré-construído tendem a apresentar respostas insatisfatórias.

Nas demais questões, a relação acerto *versus* erro não apresentou grande distanciamento entre os achados, porém o grupo de aplicação errou menos em relação ao grupo de controle. Para este estudo, adotamos como método de análise primeiro os acertos, cabendo os erros certificar-nos dos achados a partir da análise dos acertos.

O grupo de aplicação não apresentou uma vantagem grande em relação ao grupo de controle, porém errou menos, e isso pode ser explicado pela mediação do professor. Nota-se que o grupo de aplicação obteve um percentual de acertos de 65,91% e, quando comparado ao grupo de controle, tem-se uma diferença de 10,7% a mais, visto que a porcentagem de acertos das questões sobre o texto do grupo de controle foi de 55,21%.

Os resultados encontrados na tabulação das respostas dos participantes evidenciaram que houve efeitos cognitivos positivos durante a leitura do texto. Assim, quando confrontados com questionamentos sobre o texto, os alunos do grupo de aplicação, que foram conduzidos em suas leituras por questões norteadoras que estavam interligadas às questões da investigação, conseguiram obter um melhor desempenho na produção de inferências, isto é, o lido e debatido, antes dos questionamentos, mostrou-se decisivo para construir um significado. Os estímulos iniciados pelo mediador no decorrer da leitura foram mais relevantes que outros estímulos que poderiam surgir a partir da leitura individual, resultando em efeitos cognitivos positivos, logo, acertos.

As questões 1, 5, 6, 7 e 8 do questionário foram aquelas em que o grupo de aplicação se destacou em relação ao grupo de controle. Logo, nessas questões, os alunos conseguiram obter a relevância máxima a partir do que os enunciados

perguntavam em decorrência da estratégia de leitura adotada por esta investigação, visando aos efeitos cognitivos positivos a partir das intervenções ao longo do texto.

Os resultados satisfatórios, isto é, o maior número de acerto, são decorrentes das intervenções que a pesquisa propôs durante a leitura do texto. As intervenções, que ajudavam a despertar os conhecimentos prévios dos alunos para solucionar as questões que viriam depois, foram responsáveis por criar uma *ponte* entre o que se lia e o que se questionava, não deixando os alunos sem uma base de conhecimentos para responderem às questões futuras. Assim, como prevê a TR, as discussões prévias às questões vieram suprir algumas expectativas futuras dos alunos que fariam uso dos debates frente às perguntas e, a partir delas, buscariam a máxima relevância, ou seja, descartariam estímulos que não haviam sido mencionados para selecionar o que melhor se adaptasse aos debates anteriores às questões.

Para que se possa evidenciar esse fato, analisemos a questão 7: *O marido e a mulher se caracterizam como trabalhadores do lixo, ou seja, eles são catadores?*. Esta questão, todos os alunos que participaram do grupo de aplicação acertaram. Entre eles, dezesseis tiveram total certeza da sua resposta, quatro apresentaram dúvidas e dois não sinalizaram nenhuma opção. Na passagem “*E o meu marido, o que vai fazer? Nada? Como ele vai viver sem as garrafas, sem as latas, sem as caixas? Vai perambular pela rua, roubar pra comer?*” que remetia à questão 7, foram feitas as duas seguintes intervenções: *O que leva alguém a se preocupar em viver sem garrafas, latas e caixas? O que isso diz sobre o marido da personagem?*. Essas intervenções permitiram aos alunos inferirem que eles, o marido e a personagem narradora, eram catadores de lixo.

A pergunta e a resposta não são *óbvias*, visto que a intervenção se mostrou um diferencial para o resultado final. A mesma questão, porém, no grupo de controle, contou com dezoito acertos e seis erros. Para este grupo de alunos que acertaram, treze tinham certeza de que a sua resposta era correta, três apresentaram dúvida e dois não sinalizaram. Evidencia-se que a intervenção, mesmo numa questão que pode ser considerada matematicamente *fácil*, tem sua relevância, pois alguns alunos dependem de estímulos externos ao texto para poder achar o significado pretendido inicialmente. No que diz respeito ao percentual de

certeza da questão 8, o grupo de aplicação teve um total de 72,72% confiança da sua resposta, já o grupo de controle, que não se apresentou numa totalidade de acertos, teve 72,22% de certeza da sua resposta. Assim, mesmo que a questão se mostre fácil aos que não acertaram, a intervenção se caracterizaria como peça fundamental para a resolução.

A questão 8, *As personagens são oprimidas, inclusive, pela polícia?*, foi a questão que teve maior diferença entre os grupos; no grupo aplicação, dezesseis alunos acertaram, no grupo de controle, nove conseguiram perceber o implícito no texto. A questão 8 foi, de antemão, considerada uma das mais complexas pelos pesquisadores, pois exigia um nível de compreensão que dependia, exclusivamente, da leitura nas entrelinhas, dos conhecimentos prévios do leitor, do contexto e de uma possível inferência global da temática do texto.

Durante a passagem do texto “[...] *É. Vem parar muito bicho morto. Muito homem, muito criminoso. A gente já tá acostumado. Até o camburão da polícia deixa seu lixo aqui, depositado. Balas, revólver 38. A gente não tem medo, moço. A gente é só ficar calado*”, o grupo de aplicação contou com os seguintes questionamentos que os auxiliaram a compreensão da questão: *O que a polícia faz? O que eles fazem no lixão? Os moradores sofrem algo?*. Essas três intervenções, conforme apontam os resultados de acertos, constituíram-se perguntas que fizeram diferença para a compreensão da passagem. Para os que acertaram a questão, oito apontaram que tinham certeza da resposta que estavam emitindo, sete tinham dúvidas sobre a resposta *sim* e um não respondeu à questão quanto à certeza da resposta. Já para o grupo que errou a questão, de um total de seis alunos, quatro se mostraram incertos quanto à resposta *não* e dois duvidaram de suas respostas.

Diante dessa análise, vê-se que as intervenções permitiram que um grande número de alunos inferisse que *sim*, as personagens eram oprimidas, inclusive, pela polícia. Esse fato se dá pelo número de alunos que acertaram a pergunta no grupo de aplicação, e pela incerteza quanto à resposta *não* encontrada no grupo de controle. As intervenções podem nem sempre estimular o leitor à construção de uma base de raciocínio e pensamento para que se responda uma questão ou subsidiar conhecimentos prévios para que esse infira sobre algo, porém, elas permitem que

ele se questione sobre, analise, reflita sobre o que lê e tome como verdade o estímulo que despertar o maior número de efeitos contextuais.

Nessa questão, mais especificamente, podemos evidenciar que as ideias e propostas apontadas por Solé (1998), Morais (2013) e pela TR, nos seus estudos, são reais, possíveis e vêm ao encontro da compreensão textual que está sendo evidenciada neste trabalho. Isso se dá, pois, a estratégia de leitura utilizada nessa experimentação didática permite ao aluno leitor, a todo momento de intervenção, inferir sobre o texto, propondo expectativas que são sancionadas ao longo do diálogo entre os pares e pelo próprio texto.

A condução da leitura do texto, com interferências, se mostrou facilitadora e auxiliou os alunos a refletirem sobre o texto e os enunciados que poderiam passar despercebidos e que, posteriormente, seriam revistos no questionamento. As intervenções, assim, constituíram-se em momentos de necessidade, para que, ao final, o aluno pudesse compreender o significado pretendido pelo texto. As intervenções são tidas como *necessidades* no que se refere a perceber o texto como um portador de significado e desvendá-lo. Isso porque as intervenções não foram propositalmente, todas estavam, de certa forma, direta ou indiretamente ligada a uma questão que seria cobrada num segundo momento, sendo esta uma das razões de termos repensado o instrumento de aplicação. Assim que nos ocupamos em reestruturar o instrumento, focamos em estabelecer correlação entre a intervenção e produção de inferências. Quando a intervenção se mostrou *falha* ou *fraca para* conduzir a uma inferência e fazer com que os conhecimentos dos alunos fossem ampliados ou estimulados, o aluno errou a questão e apresentou desconfiança quanto à resposta que emitia. Fato esse que foi comprovado nas questões 3 e 5, como já discutido anteriormente, reiterando que as interferências se constituíram de pausas eficazes para que se compreendesse o que era lido.

As intervenções propostas foram cuidadosamente selecionadas para que não ocorresse quebra da coerência do texto e se respeitasse a mensagem pretendida pelo autor. O cuidado para a realização das interferências no fluir da leitura pode ser notada na questão 1, *O texto faz uma crítica ao uso indevido do lixo como forma de sobrevivência?*. Para esta questão, optou-se em intervir ao final do texto, quando já concluída toda a leitura, pois se propôs aos alunos o seguinte estímulo: *Ao longo do*

*texto a personagem faz diversos comentários sobre o lixo. O que está sendo retratado nessa crônica é algo ruim para as personagens?*. A intervenção, no próprio enunciado, sinaliza a crônica como sendo produto de uma leitura já concluída, logo, aparece sendo a última intervenção, mas recompensa o leitor por ser a primeira questão, a que talvez não seria dada tanta atenção pelo leitor se fosse abordada no início da leitura, podendo assim apresentar mais erros que acertos. As demais questões foram organizadas a partir da aparição de seus fragmentos, que lhe dava origem e fazia-se a intervenção, ao longo do texto. Esse processo foi importante pois o significado do texto foi sendo construído à medida que o lido anterior era processado, compreendido e debatido, não ficando lacunas a serem preenchidas somente ou só no final da leitura. Buscou-se construir os significados a cada momento de intervenção.

Com exceção das questões 2 e 4, os acertos do grupo de aplicação foram superiores aos acertos do grupo de controle. Para chegarmos a essa evidência, atribuímos os acertos ao trabalho proposto pela intervenção didática. Agora, ao propormos uma análise das questões 2 e 4 do questionário, essas em que o grupo de controle sobressaiu-se relação ao grupo de aplicação, perceberemos os motivos que levaram este grupo a se destacar, já que perante as teorias que nos fundamentam o grupo que deveria apresentar maior número de acertos, em todas as questões propostas, era o grupo de aplicação.

A questão 2, *O texto pretende criticar o governo e suas promessas de saneamento básico não cumprida?*, é originada a partir do fragmento: “[...] *Por exemplo, onde a gente vai morar, é? Onde a gente vai morar? Aqueles barracos, tudo ali em volta do lixão, quem é que vai levantar? Você, o governador? Não. Esse negócio de prometer casa que a gente não pode pagar é balela, é conversa pra boi morto. Eles jogam a gente é num esgoto. Pr’onde vão os coitados desses urubus? A cachorra, o cachorro?*”. Para que os enunciados fossem levados à relevância máxima do significado pretendido pelo autor, estimulou-se os alunos através da seguinte pergunta: *Há uma metáfora nessa passagem do texto, em relação ao esgoto e moradia. Que ideia ou pensamento podemos inferir sobre essas palavras estando tão próximas?* No cenário de leitura do grupo de aplicação, vinte e dois alunos acertaram a questão, porém onze desses se mostraram duvidosos quanto à

resposta que estavam emitindo, sete mostraram-se certos, dois marcaram, respectivamente, a relação: resposta errada e certo da sua resposta e com dúvida quanto à sua resposta. Para o grupo de controle, a mesma questão foi respondida de forma correta por *todos* os participantes, resultando em: onze alunos com total certeza do que respondia, sete acertos com ressalvas e seis que não marcaram nenhuma opção. Esse número expresso dos erros do grupo de aplicação, acrescido da análise das incertezas quanto às respostas que emitiam, pode ser atribuído à intervenção dada para este tópico.

A expressão utilizada na intervenção, *metáfora (Há uma metáfora nessa passagem do texto, em relação ao esgoto e moradia. Que ideia ou pensamento podemos inferir sobre essas palavras estando tão próximas?)*, pode ter sido a geradora de dúvida entre os participantes que, talvez por não saberem o que é *metáfora*, acharam que poderia ser uma questão *falsa*, ou seja, uma questão que buscava confundir-los, causando assim um empecilho para que se atribuíssem maior relevância a um dos estímulos dados. Outra alternativa, dá-se pela carência de estímulos que não permitiram que os participantes se apropriassem, de fato, desses enunciados, abdicando-se do significado desejado pelo autor e pautados apenas nos estímulos e conhecimentos prévios do leitor. De tal modo, a questão número 2 mostra-se, também, uma falha do instrumento que deveria ter previsto uma intervenção menor e mais objetiva. Menor porque o enunciado da intervenção é extenso, logo, o esforço de processamento para compreendê-lo é maior e segundo a TR, quanto menor os contextos e maiores os esforços de processamento *eu* tiver que desempenhar, menor é a relevância deste enunciado; objetiva em especificar mais a passagem do texto, atribuindo-lhe mais contextos, buscando, assim, o menor esforço de processamento do leitor. Em relação ao número de acertos do grupo de controle, esse conseguiu acertar mais, pois os estímulos oferecidos pelo texto original já eram suficientes para direcionar esse grupo a uma relevância que visasse a resposta certa.

No que se refere à questão 4, *O texto faz uma denúncia e expõe indiretamente o consumismo da sociedade urbana?*, o grupo de controle também conseguiu utilizar-se apenas dos estímulos dados pelo próprio texto, ficando o grupo de aplicação sem a clareza do estímulo que os conduziria à resposta certa. Durante

a leitura, o grupo de aplicação recebeu como estímulo o questionamento: *O que a passagem (do texto original) revela sobre a sociedade, visto que muita coisa boa é desperdiçada?*. Para doze participantes que acertaram, ficou evidente uma divisão de resposta, sendo que seis marcaram certeza quanto à sua resposta e seis desconfiança de suas respostas. Aos que erraram, um total de dez, cinco mostraram-se incertos da resposta, quatro seguros em emitir uma negativa e um não sinalizou a sua escolha. Nota-se que o estímulo dado foi o correto, pois levou a maior parcela de alunos que errou a questionar a veracidade das suas respostas. Todavia, durante o percurso, existiram outros estímulos expressos pelo texto que se mostraram, frente ao leitor, estímulos que responderiam melhor a suas próprias questões; estímulos esses não propostos ou supostos inicialmente pela intervenção.

A proposta dessa seção foi de analisarmos os dados encontrados na Escola B e confrontá-los com a TR e explicar o porquê das respostas encontradas, tanto as respostas em que o grupo de aplicação mostrou encontrar a relevância máxima pretendida pelos estímulos, quando não encontrou o estímulo certo que os levaria a resposta correta. Outro aspecto que evidenciamos, ao longo desta discussão, foi a importância da estratégia de leitura que a proposta didática fez uso. Possivelmente, se tais intervenções tivessem sido feitas todas ao término da crônica ou se fossem feitas as perguntas antes do início da leitura, os dados aqui apresentados seriam outros e a análise também pautar-se-ia em outros aspectos.

Após a análise dos dados da Escola B, analisemos os dados encontrados na Escola C.

### **5.3 Resultados da Escola C**

Os dados desta seção representam os dados gerados por uma professora convidada. Optou-se por convidar um terceiro para que os dados não fossem mascarados, ou seja, ficasse evidente que o que se propunha no início deste trabalho de fato ocorre, não somente num cenário em que um dos pesquisadores é o aplicador dos testes.

A partir da aplicação dos testes, obteve-se os seguintes dados:

Tabela 3 - Dados Escola C

QUESTÕES	APLICAÇÃO		CONTROLE	
	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
1	0	8	3	6
2	7	1	6	3
3	3	5	1	8
4	8	0	7	2
5	2	6	2	7
6	7	1	6	3
7	7	1	7	2
8	6	2	5	4
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>24</b>	<b>37</b>	<b>35</b>
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>8 alunos</b>		<b>9 alunos</b>	
<b>TOTAL DE ACERTOS POSSÍVEIS</b>	<b>54 possíveis acertos</b>		<b>72 possíveis acertos</b>	
<b>PERCENTUAL DE ACERTO</b>	<b>62,5</b>		<b>51,4</b>	
<b>DIFERENÇA</b>	<b>11,11</b>			

Fonte: Dos autores (2018)

Os achados na Escola C se assemelham muito aos resultados visto na Escola B. A pergunta 3 (*O texto fornece pistas que indicam que os filhos, mesmo marginalizados, são leitores?*), voltou a ser uma pergunta em que o número de erros sobressaiu-se em relação ao número de acertos. A questão 5 (*A personagem supõe que o lixo não tem nenhum valor para o governo?*), também é vista, novamente, como uma questão em que os alunos não conseguiram inferir a resposta a partir dos estímulos propostos na intervenção e chegar à relevância máxima para acharem a resposta correta.

Todavia, diferente da Escola B, para estes dois grupos pesquisados, a questão 1, *O texto faz uma crítica ao uso indevido do lixo como forma de sobrevivência?*, também é vista como uma pergunta em que não se conseguiu atribuir relevância a ela por meio dos estímulos sugeridos. Para os dezenove participantes, quatorze erraram a questão e cinco acertaram. O grupo dos que acertaram, cinco, todos marcaram que estavam *certos dessa resposta*, em comparação aos que erraram, quatorze, seis sinalizaram estarem certos quanto à resposta, cinco apresentaram incerteza e três não marcaram nenhuma opção. O estímulo fornecido para todo o grupo de aplicação foi o comentário realizado no final da leitura do texto: *Ao longo do texto a personagem faz diversos comentários sobre o lixo. O que está sendo retratado nessa crônica é algo ruim para as personagens?*

Se para o grupo da Escola B o estímulo conseguiu conduzir a inferenciação de achar a resposta certa para o questionamento, isso não ocorreu para o grupo da Escola C. Mesmo que em contextos idênticos, caberá sempre à audiência decidir se o estímulo é ou não relevante para si no contexto em que se produz. Temos outra variável neste ponto: mesmo o contexto sendo o mesmo, o ambiente escolar é outro, os participantes se constituem diferentes, o que também pode ser visto como fator que intervém no resultado final.

Os erros desta questão justificam-se, porque a pergunta, assim como ocorreu na questão 3, também pode ser compreendida como sendo *subjetiva*. Subjetiva aos conhecimentos prévios que cada aluno traz consigo, ficando o estímulo proposto pela intervenção muito *inferior* àquele que ela já traz consigo. Ou seja, os estímulos da intervenção foram os mesmos, entretanto, cada aluno selecionou outro estímulo que percebeu sozinho, a partir de seus conhecimentos prévios. Os erros são decorrentes da seleção de estímulos individuais dos participantes, que não compartilhavam do mesmo significado que a intervenção e o autor pensaram inicialmente. Uma segunda intervenção, talvez mais ostensiva, poderia ajudar a elucidar a relevância do texto, ainda mais porque a última intervenção é realizada após a conclusão da leitura da crônica e não se sabe se os alunos mantiveram o foco no texto ou ficaram dispersos após a leitura, uma variável que, também, deve ser vista como possível.

Nas questões que seguem, os resultados encontrados na Escola C acompanham os mesmos resultados encontrados na escola anterior. Percebe-se, assim, que as interferências propostas pela investigação, por meio da estratégia de leitura de questionar o leitor ao longo do texto, mostraram-se eficazes no que diz respeito à compreensão do texto, uma vez que os alunos conseguiram atribuir um significado ao que estava sendo lido.

Os achados neste trabalho também confirmam que é possível chegar à relevância máxima do texto se as propostas pedagógicas conduzirem e permitirem o aluno à produção de inferências.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendíamos aqui evidenciar que campos teóricos podem, sim, trabalhar de forma concomitante quando possuem o mesmo objeto: a leitura. Ao longo da análise dos achados da investigação, ficou evidente que a abordagem metodológica e epistemológica proposta pela investigação é possível e que os participantes, que participaram das intervenções de leitura prévias ao teste, conseguiram inferir os enunciados e selecionar a relevância que vinha ao encontro das questões solicitadas, em especial, o grupo de aplicação. Fato esse decorre da estratégia de leitura que esta proposta didática oportunizou aos participantes.

Chamamos atenção ao fato de que o trabalho do professor com a leitura, quando possui objetivos, desde a apresentação do texto, a forma como ele é lido e trabalhado em sala de aula, pode trazer benefícios ao aluno. Em especial, no momento em que se confronta o texto com o aluno, como evidenciado aqui, por meio das questões geradoras de inferências. Visto que “todo processamento de informação exige algum esforço” (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 44) e quando os esforços são alcançados e satisfeitos por quem os processa resulta em efeitos cognitivos, como evidenciamos nos achados dos grupos de aplicação da Escola B e C.

Ao fim desta investigação, percebe-se que o trabalho do professor tem uma influência direta na compreensão leitora e na produção de inferências a partir de estímulos oriundos do próprio texto. Esta investigação é o início de outras tantas que podem ajudar a compreender a interferência e a importância da didática da sala de aula para a apropriação do texto, sendo ainda possível investigar, em outros contextos, se os resultados seriam os mesmos e até mesmo repetir a testagem, contudo, corrigindo as questões que aqui identificamos com adequações a serem feitas.

Ao encerrarmos esta escrita, temos consciência de que não encerramos um trabalho, mas apenas estamos iniciando uma grande caminhada na busca da pesquisa que se volte para o meio como o aluno constrói a significação do texto e não somente no produto final, se ele sabe ou não o que um texto diz. Há percursos tortuosos e pedregosos no meio do caminho da compreensão leitora, em especial

nos bancos escolares públicos, e cabe ao professor, na sua didática cotidiana, buscar auxiliar seu aluno a construir um significado.

## THE RELEVANCE OF READING ALSO IN THE BETWEEN LINES

**Abstract:** This paper aims to highlight an interface between Pragmatics and the Relevance Theory, by Sperber and Wilson (1985, 1995). Throughout this essay we present a proposal of intervention that fulfilled the role to evidence that when enabled to the student previous knowledge and stimuli, he understands the text, creating inferences about it and answering questions present in the between lines. To prove these results, a research was conducted in three different schools from the reading of the text *Muribeca*, by Marcelo Freire. The reading performed, always in two classes, made it possible to perceive that the class of application, which received stimuli towards the text, get the question right more questions about the text, when compared to the control class, which did not receive stimuli throughout the reading. Finally, we conclude that it is possible to work in the classroom with the meaning of the text understood and processed by the students, provided that the teacher has in mind the reading objectives and makes the necessary interventions for these achievements.

**Keywords:** Reading. Understanding. Relevance Theory.

### REFERENCIAS

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 184 p.

FREIRA, Marcelino. *Angu de sangue*. Cotia: Ateliê Editorial, 2000. 23 – 25 p.

GOLDNADEL, Marcos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. *Contribuições da Teoria da Relevância para a prática de interpretação de textos: uma ilustração por meio de textos de humor*. Pelotas: Linguagem & Ensino, 2009. Vol.12, n.1, p.33-48.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Minha Editora, 2013.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PEREIRA, Vera Wannmacher. *A predição na teia de estratégias de compreensão leitora* – Revista Confluência. Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua Portuguesa, v. 1, p. 81-91, 2012.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloisa Pedroso de Moraes. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1999.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: communication and cognition*. 2 ed. Cambridge, USA: Blackwell, 1995.

WILSON, Deirdre; SPERBER, Dan. *Teoria da relevância*. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 5, p. p. 221-268, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/287/301](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/287/301)>. Acesso em: 17 jun. 2018.