

A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE COM BASE NO NÍVEL DE ESCOLARIDADE, NO TIPO DE TAREFA E NO TIPO DE QUESTÕES ¹

Pereira, Vera; Baretta, Danielle ;Valente Patrícia

PUC de Porto Alegre, Brasil
vpereira@puers.br

Introdução

Neste artigo, os autores apresentam os fundamentos, os procedimentos e os resultados de uma pesquisa sobre compreensão leitora, com apoio teórico em estudos psicolinguísticos que a associam a atividades inferenciais (Kintsch, 1998; Giasson 2000; Graesser, Singer e Trabasso, 1994; Vidal-Abarca e Rico, 2003). Teve como objetivo examinar a compreensão leitora de alunos brasileiros em suas relações com o nível de escolaridade, o tipo de tarefa e o nível inferencial de cada questão. Os sujeitos da pesquisa foram 42 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e 50 do 5º ano, de uma escola pública da cidade de Porto Alegre (RS/Brasil). A coleta de dados foi realizada utilizando três tipos de tarefas – Questionário, Verdadeiro ou Falso e Múltipla Escolha, com correspondência das questões entre os conteúdos e os níveis inferenciais. Desse modo, cada sujeito respondeu a uma tarefa apenas, sendo essa distribuição realizada aleatoriamente em cada turma de alunos. Os dados coletados foram categorizados e tratados estatisticamente por meio da análise de variância (ANOVA) de dupla classificação (Two-

¹ O estudo aqui relatado faz parte de um projeto, aprovado pelo Edital PROBIC/FAPERGS de 2017 e desenvolvido na PUCRS sob a coordenação da Prof.^a Dra. Vera Wannmacher Pereira, cujo objetivo é investigar a compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

-way ANOVA), possibilitando a obtenção dos seguintes resultados: a) com relação ao nível de escolaridade, verificou-se diferença significativa no desempenho em compreensão leitora dos grupos investigados; b) com relação ao tipo de tarefa, em ambos os anos escolares, a tarefa Verdadeiro ou Falso foi a que apresentou as menores médias. A tarefa Questionário, por sua vez, obteve as médias mais elevadas, enquanto a tarefa Múltipla Escolha apresentou médias intermediárias; e c) com relação ao nível inferencial das questões, observou-se que nos dois grupos as respostas corretas tenderam a diminuir conforme aumentou o nível inferencial da pergunta.

As dificuldades para compreender textos simples próprios do cotidiano podem ser constatadas entre brasileiros de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, por meio de dados de naturezas diversas.

Dados do INAF⁵ (Índice de Alfabetismo Funcional) indicam a existência de, em 2018, na população de 15 a 64 anos, 8% de analfabetos, 22% de rudimentares, 34% no nível elementar, 25% no nível intermediário, e apenas 12% no proficiente. Considerando a escolaridade, são ainda mais preocupantes, uma vez que inserem o ensino sistemático no problema. Nos anos iniciais, os dados não deixam dúvidas: 16% de analfabetos, 54% no nível rudimentar, 21% no elementar, 7% no intermediário e 1% no proficiente. Nos anos finais os dados são: 1% de analfabetos, 32% de rudimentar, 45% de elementar, 17% de intermediário, 4% de proficiente. No ensino superior, 0% de analfabetos, 4% de rudimentar, 25% de elementar, 37% de intermediário e 34% de proficiente.

Provas oficiais de âmbito nacional e estadual vêm evidenciando as condições não satisfatórias dos estudantes do Ensino Fundamental no que se refere à Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados do SAEB 2017⁶ apresentam uma situação preocupante em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais, não diferente das anteriores, sendo 5,94 a média padronizada das escolas públicas, com pouco acréscimo em relação a 2015 (5,74). O mesmo ocorre nos anos finais. Em 2017, a pontuação de Língua Portuguesa foi 253,74, superando pouco o resultado de 2015 (247,33). Em relação à média padronizada de Língua Portuguesa e Matemática, o resultado de 2017 (5,09) apresentou uma evolução muito pequena em relação a 2015 (4,97). O IDEB 2017 nas escolas públicas nos anos iniciais foi 5,5 e nos anos finais; 4,4. Em 2015, nesse mesmo âmbito, o resultado foi de 5,3 nos anos iniciais, e 4,2 nos anos finais. Constatou-se, também nesse fator, crescimento muito discreto.

Como se vê, há efetivamente um sério problema no aprendizado da leitura, presente em todas as áreas do conhecimento escolar. Os dados mais diversos levam a esse reconhecimento. A gravidade do problema ocorre especialmente em três pontos, conforme os dados expostos aci-

⁵ Disponível em <http://acaoeducativa.org.br>. Acesso em 10 set 2018.

⁶ Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 10 setembro 2018.

ma. O primeiro está nos baixos índices dos alunos nas provas realizadas. O segundo se encontra no fato de alguns alunos dos anos iniciais ainda serem analfabetos. O terceiro ponto está nos estudantes universitários com percentual elevado não atingindo o nível proficiente.

A preocupação com a situação é justificada: por um lado, os destinos sociais e culturais fecham-se para as crianças pequenas: por outro lado, estes universitários serão professores.

A observação desses dados e dessas informações indica todas as séries como de potenciais necessidades. A escolha aqui, entretanto, é pelos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, considerando sua natureza de fechamento dos anos iniciais do EF I e preparação para o EFII. Tal condição situa essa faixa escolar como de especial relevância, dando continuidade a um processo de compreensão iniciado e preparando o atendimento às expectativas de compreensão mais complexa nos anos finais.

Nesse quadro, o artigo aqui apresentado tem como tema a compreensão leitora na escola, na perspectiva da Psicolinguística, estando o recorte desse tema nas associações com tipos de questões literais e inferenciais (Giasson 2000; Graesser, Singer e Trabasso, 1994; Vidal-Abarca e Rico, 2003).

Para seu estudo, a pesquisa definiu como seu objetivo examinar a compreensão leitora de alunos de escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental, em suas relações com o nível de escolaridade (4º e 5º anos), o tipo de tarefa e o tipo de nível inferencial de cada questão. Essas definições têm origem no desenvolvimento teórico do tema, nos trabalhos já desenvolvidos e nas dificuldades de leitura desse público infantil, evidenciadas nas provas oficiais realizadas no país, preocupando os professores, os familiares e os próprios alunos. O fato é agravado na medida em que não tem havido a evolução positiva esperada.

Dados o tema e o objetivo, a metodologia se caracterizou pelo uso de três tipos de tarefa – Questionário (30 alunos), Múltipla Escolha (32 alunos) e Verdadeiro ou Falso (30 alunos) – com correspondências no conteúdo e nos tipos de questões (Literal, Inferência Intratextual, Inferência Extratextual e Inferência Global), que possibilitaram a obtenção de dados, a realização de análises e a chegada a resultados conforme o objetivo estabelecido.

Tais resultados constituem-se em contribuição para colocar luz sobre o problema e estimular reflexões que conduzam a soluções possíveis.

Nessa perspectiva, neste artigo os autores expõem primeiramente os fundamentos teóricos sobre leitura. A seguir, apresentam a pesquisa, em sua definição, organização e realização. Posteriormente, disponibilizam os resultados e as conclusões da pesquisa, favorecendo a reflexão do leitor sobre os processos e produtos obtidos.

Fundamentação teórica

Neste tópico são apresentados os fundamentos da pesquisa no que se refere à compreensão leitora, inferência e compreensão leitora e avaliação da compreensão leitora, considerando os tipos de tarefa utilizados para coleta dos dados.

Compreensão leitora

Ler significa compreender (Colomer e Camps, 2002), sendo para isso necessário realizar processos cognitivos (Scliar-Cabral, 2008, 2009; Leffa, 1996). Desse modo, compreensão e processamento são entendidos de forma interligada dentro de um paradigma cognitivo (Costa e Pereira, 2009). Nessa acepção, compreender significa realizar um processo de interação, fundamentado basicamente em dois procedimentos cognitivos - *bottom-up* e *top-down*.

O primeiro, o *bottom-up*, é realizado de forma ascendente, isto é, das partes para o todo, das unidades menores para as maiores. Isso ocorre quando o usuário retira predominantemente do texto as informações de que necessita para efetuar a compreensão do mesmo. Constitui-se num procedimento em que as pistas deixadas pelo autor no texto são a base de um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo (Scliar-Cabral, 2008).

O segundo processo, o *top-down* (Goodman, 1991; Smith, 2003), caracteriza-se como um movimento descendente, do todo para as partes. Nesse sentido, dirige-se das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura. Constitui-se num procedimento em que os conhecimentos prévios do usuário constituem a base de um processo de decomposição. Tais informações disponíveis permitem ao usuário fazer conexões com as pistas linguísticas.

No estudo aqui proposto, a perspectiva é a de que os dois movimentos (ascendente e descendente) existem e são utilizados interativamente – entre cérebro e texto e entre conhecimentos prévios e pistas linguísticas, passando por todos os níveis linguísticos. Nessa dimensão interativa, a formulação de hipóteses e a sua verificação contam com as unidades linguísticas em seus diversos níveis, sendo utilizadas no duplo movimento. Estudos sobre esse tópico contribuem para o esclarecimento do processamento, ao evidenciarem a formulação de hipótese como um procedimento preditivo que envolve os elementos linguísticos e os da realidade não linguística, estando presente em todas as suas dimensões. Tais estudos verificam essas ocorrências e examinam as variáveis que neles intervêm, cabendo salientar especialmente o

de DeLong, Troyer e Kutas (2014), sobre pré-processamento na compreensão de sentenças, e o de Balass, Nelson e Perfetti (2010), sobre processamento da palavra.

Desse modo, os movimentos ascendente e descendente não são excludentes nem seriais, mas convergentes para a situação de compreensão, envolvendo o próprio texto – gênero, tipo (Adam, 2008; Bazerman, 2005), o objetivo de leitura e o leitor – conhecimentos prévios, estilo cognitivo (Kato, 2007). O sucesso da compreensão está, então, na combinação interativa dos processos ascendente e descendente, considerando os elementos constitutivos da situação de compreensão, em que variáveis se inter-relacionam e influenciam as definições do sujeito.

Um dos modelos interativos de maior aceitação na literatura, o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998), considera a compreensão um processo inferencial por natureza. Esse modelo consiste em duas dimensões que se relacionam entre si: o texto base, uma representação mental construída a partir de informações explicitadas no texto; e o modelo situacional, uma representação mental realizada a partir do conhecimento prévio do leitor na qual as lacunas do texto são preenchidas por meio do estabelecimento de inferências. O modelo é considerado interativo, pois prevê que, durante a leitura, o leitor integre os elementos do texto-base para, desse modo, construir a representação mental do texto, relacionando informações no nível intratextual e extratextual (Baretta e Pereira, 2018).

Inferência e Compreensão leitora

Segundo Marcuschi (2008), inferência é a atividade que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas, podendo basear-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor.

Spinillo (2013, p.179) comenta que

| |
|---|
| Compreender textos é um processo inferencial por excelência. Inferir decorre do fato que nem tudo está explicitado no texto, tendo o leitor que estabelecer relações entre diferentes passagens e usar seu conhecimento de mundo de maneira a preencher as lacunas e a construir a representação mental adequada e coerente do texto. |
|---|

A leitura é, portanto, como afirmam Koch e Elias (2011), uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base na relação entre o conhecimento que o leitor traz armazenado na memória e as informações veiculadas no texto. Para as autoras, não se pode falar do sentido do texto e sim de um sentido para o texto, que somente será construído na interação com o leitor.

Desse modo, é fundamental que o leitor reconstrua o percurso tri-

lhado pelo autor, reconhecendo as pistas linguísticas por ele deixadas no texto. É por isso que Kato (2007, p. 72) afirma que o texto é “um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos”. Isso significa que, embora não se possa falar em um sentido único do texto, também não se pode considerar que toda interpretação é possível, pois para que a compreensão seja efetiva é necessário que as inferências realizadas pelo leitor encontrem amparo na materialidade do texto. Os elementos linguísticos do texto que, em outras concepções de leitura, são supervalorizados ou depreciados, são aqui considerados parte de uma relação triangular entre autor-texto-leitor, na qual o leitor usa os dados fornecidos pelo autor, selecionando as informações relevantes para chegar a um sentido autorizado pelo texto.

Marcuschi (2008) ilustra essa relação valendo-se da metáfora criada por Dascal (1981), que associa o texto a uma cebola. Segundo o autor, as camadas internas representam as informações objetivas, elementos tipicamente informacionais do texto e que não são passíveis de interpretações diversas, como nomes, lugares etc. A camada intermediária, por sua vez, é o terreno das inferências, isto é, das diferentes, porém válidas leituras. A camada mais externa é a mais sujeita a equívocos, pois consiste no domínio de nossas crenças e valores. É nesse domínio que surgem as extrapolações, os sentidos não autorizados pelo texto.

Esse processo de construção do sentido durante a leitura ocorre, segundo Poersch (1991), em níveis que são estabelecidos por critérios de abrangência textual e de profundidade de compreensão. O critério de abrangência está relacionado, de acordo com o autor, com a tríplice articulação linguística: lexical, frasal e textual. A compreensão lexical refere-se ao reconhecimento do significado das palavras; já a compreensão frasal consiste em reconhecer o sentido que as palavras assumem na frase, pois, como afirma Poersch (1991, p. 130), “o significado de uma frase não corresponde ao somatório do significado das palavras”. A compreensão textual, por sua vez, envolve o reconhecimento do sentido global do texto.

O segundo critério, o de profundidade, corresponde à compreensão do sentido explícito, isto é, daquilo que está efetivamente escrito no texto e do sentido implícito, ou seja, o que não está escrito, mas faz parte do texto; e do sentido metaplícito, proveniente de dados externos ao texto, relativos à situação de comunicação.

A construção desses sentidos é realizada por meio de processos que exigem diferentes demandas cognitivas. O primeiro, o conteúdo explícito, deriva de uma atividade de decodificação. O conteúdo implícito exige processos mentais mais complexos, como a inferência e a pressuposição. O metaplícito, por sua vez, é construído a partir do conhecimento prévio de cada indivíduo.

As tarefas propostas neste estudo buscam analisar a compreensão leitora a partir do critério de profundidade, verificando a compreensão do sentido explícito e implícito do texto, a partir de questões que conduzem a respostas literais e inferenciais.

Avaliação da compreensão leitora

Estudos sobre compreensão leitora têm apontado diversos fatores que podem influenciar o desempenho em tarefas de compreensão de textos. Um desses fatores refere-se ao tipo da tarefa utilizada nas avaliações (Pereira, 2009; Cadime et al, 2017; Spinillo e Almeida, 2015), estando, entre as mais comuns, Múltipla Escolha, Verdadeiro ou Falso e Questionário.

Na pesquisa realizada e aqui relatada, a Múltipla Escolha é constituída de uma parte introdutória contendo o problema (suporte), seguida de quatro alternativas que se apresentam como possíveis soluções.

Segundo Tinkelman (1967), nesse tipo de tarefa o aluno fica limitado às alternativas apresentadas, havendo pouca ou nenhuma oportunidade de desorientar-se com problemas de qualificação ou de exceção. Vianna (1982) também salienta o fato de que, entre as variedades existentes, esse é o menos sujeito a deficiências comuns aos demais e ajusta-se mais facilmente a diferentes propósitos. Tinkelman (1967) salienta que o mesmo pode ser usado com eficiência para medir conhecimentos fundamentais, bem como habilidades intelectuais, sendo o fator acaso consideravelmente reduzido neste tipo de teste, principalmente se forem apresentadas quatro ou cinco alternativas.

Atentando para a complexidade da elaboração das tarefas objetivas, Vianna (1982) apresenta sugestões para qualificar sua construção: desenvolver o item a partir de ideias relevantes; selecionar ideias que possibilitem a elaboração de itens com poder discriminativo; elaborar itens que meçam objetivos importantes; apresentar o item com a maior clareza possível; evitar a inclusão de elementos não funcionais no item; evitar a construção de itens com base em elementos demasiadamente específicos; adaptar a dificuldade do item ao nível do grupo; evitar a inclusão de elementos que possam sugerir a resposta; eliminar o uso de estrutura estereotipada.

No tipo de tarefa Verdadeiro ou Falso, compete ao sujeito indicar se julga verdadeira ou falsa cada uma das afirmações que lhe são apresentadas. Essa forma básica, afirma Gronlund (1974), pode apresentar variações nas quais o examinando deve responder *sim* ou *não*, *concordo* ou *discordo*, *certo* ou *errado*, *fato* ou *opinião*, entre outros. Consiste num teste simples e direto do conhecimento do sujeito, que deve se pronunciar sobre a verdade ou a falsidade de uma proposição. Com especial facilidade e economia de tempo, os testes de Falso ou Verda-

deiro fornecem uma variedade de resultados, tais como interpretação de material novo, análise de material conhecido (apresentado de outra forma), definição ou enunciação de teorias, princípios e leis, avaliação crítica de explicação de fatos ou fenômenos, distinguindo o falso do verdadeiro e fatos de opiniões. Ao julgar o acerto ou não de uma afirmativa, o sujeito demonstra, de forma direta, o seu domínio sobre o conhecimento a ela relacionado.

Segundo Gronlund (1974), a tarefa Falso ou Verdadeiro é uma das mais difíceis de serem elaboradas, pois exige que os enunciados sejam inquestionáveis – ou verdadeiros ou falsos e, ao mesmo tempo, possibilitem medir aspectos importantes do conhecimento. Além disso, por apresentar apenas duas possibilidades de escolha, mesmo o examinando não proficiente tem uma chance de 50% de fazer a escolha correta sem conhecer a resposta. Outro problema que o autor aponta referente a esse tipo de tarefa diz respeito ao fato de que a escolha feita pelo examinando não fornece indícios sobre o conhecimento que esse realmente possui ou não possui. No caso de o sujeito assinalar como falso um enunciado verdadeiro, o instrumento não permite identificar o conceito errado que o conduziu à resposta escolhida. No caso de o sujeito assinalar como falso um enunciado que é efetivamente falso, não há indícios suficientes para saber se ele conhece a forma verdadeira.

Em Gronlund (1974) e em Tinkelman (1967) podem ser encontradas algumas sugestões para a elaboração adequada desse tipo de teste: evitar afirmações soltas ou ambíguas; basear os itens em afirmações que são absolutamente verdadeiras ou falsas, sem qualificações ou exceções; destacar o ponto central da questão colocando-o em posição conveniente na frase; evitar, numa mesma frase, múltiplas afirmações que são apenas parcialmente verdadeiras ou parcialmente falsas; evitar o uso de afirmações longas e prolixas, com muitas orações explicativas; evitar questões negativas e não usar sentenças duplamente negativas; evitar expressões absolutas; indicar a palavra ou as palavras que devem ser corrigidas.

O Questionário, segundo Vianna (1982), constitui um tipo de teste denominado de resposta livre ou dissertativo. Tem como característica o fato de o examinando apresentar sua própria resposta em vez de selecioná-la entre várias alternativas oferecidas. A natureza da resposta da questão varia em função do seu tipo. Questões mais simples exigem apenas a recordação de uma informação específica apresentada no texto, enquanto questões mais complexas podem requerer respostas mais elaboradas de análise e estabelecimento de relações.

Esse tipo de tarefa é recomendável na verificação de objetivos complexos, como, por exemplo, a capacidade de interpretar princípios, realizar inferências, interpretar dados, analisar criticamente uma ideia, es-

tabelecer relações.

Para que o Questionário constitua uma medida eficiente, Vianna (1982) considera importante observar alguns aspectos que dizem respeito à formulação dos itens, à limitação da resposta, à adequação dos itens, à disponibilidade de tempo e à correção dos itens. Em relação à formulação do item, o autor propõe que o mesmo seja suficientemente específico, assim favorecendo o entendimento de como proceder, e seja suficientemente geral, assim permitindo ao sujeito a estruturação da resposta. A limitação da resposta também deve ser previamente considerada pelo elaborador do teste, pois questões que permitem respostas amplas apresentam problemas que dificultam sua concretização. O autor aconselha, então, o uso de itens de resposta limitada porque o parâmetro da resposta é mais bem definido, permitindo uma correção simples e uma avaliação objetiva. O terceiro aspecto apontado por ele diz respeito à adequação do item ao tempo disponível para responder a ele. Para o autor, é importante proporcionar mais tempo que o estimado, para que os sujeitos, independente da velocidade de escrever, possam considerar todas as questões.

O último aspecto apontado por Vianna (1982) diz respeito à correção dos itens. Para reduzir a subjetividade do julgamento, o que é difícil, o autor apresenta sugestões: correção anônima dos testes; correção por várias pessoas, igualmente qualificadas buscando uma média de julgamentos; correção por questão (e não por sujeito), na busca de um padrão de correção e do isolamento das questões.

Esses três tipos de tarefa – Múltipla Escolha, Verdadeiro ou Falso e Questionário – foram utilizados na pesquisa em exposição. No próximo tópico, sua organização e sua realização são apresentadas, tendo como base os fundamentos teóricos já expostos.

Organização e realização da pesquisa

A pesquisa teve como objetivo analisar o desempenho em compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental em função do nível de escolaridade (4º e 5º anos), do tipo de tarefa (Múltipla Escolha, Verdadeiro ou Falso e Questionário) e do nível inferencial.

Participaram da pesquisa 92 estudantes, distribuídos entre os dois anos escolares (42 do 4º ano e 50 do 5º ano), de ambos os sexos, com idades entre 9 e 11 anos, portanto dentro da faixa escolar regular, de uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS/BR. Dentro de cada ano escolar, foram também distribuídos em relação ao tipo de tarefa (por sorteio), sempre com o mesmo texto de apoio, donde 30 alunos - Questionário, 32 alunos - Múltipla Escolha e 30 alunos - Verdadeiro ou Falso. Esse modo de organização dos participantes está vinculado

ao propósito da pesquisa de verificação da associação dos escores de compreensão leitora à escolaridade (em que medida evolutiva) e ao tipo de tarefa (em que medida produtiva para avaliação), considerando os tipos de questões.

Foram utilizadas, assim, três tarefas de compreensão leitora com formatos distintos: Múltipla Escolha (ME), Verdadeiro ou Falso (VF) e Questionário (Q). As tarefas foram realizadas com base na leitura da crônica Prova Falsa (Anexo), de Stanislaw Ponte Preta. Para a seleção do texto foram considerados a adequação da extensão, do conteúdo e da linguagem aos alunos. O julgamento desses critérios foi realizado pela equipe de trabalho com base em experiências já realizadas com outros textos e com esse especificamente. Além disso, buscou-se um texto que permitisse averiguar a realização de inferências pelos participantes. Nesse sentido, o texto selecionado apresentou-se como uma escolha pertinente, uma vez que o desfecho da história é construído a partir de informações implícitas, cuja compreensão depende essencialmente da realização de inferências. Para torná-lo mais apropriado, foram feitas adaptações em determinadas estruturas, aproximando-as ao universo linguístico do público alvo da pesquisa (Baretta e Pereira, 2018).

A descrição de cada tarefa é apresentada a seguir:

a. Tarefa de Múltipla Escolha: É constituída de cinco questões. Cada questão apresenta um questionamento em relação ao texto, oferecendo cinco alternativas possíveis como resposta, sendo que apenas uma apresenta a resposta correta.

b. Tarefa de Verdadeiro ou Falso: É constituída de cinco questões, a partir das informações presentes nas questões das demais tarefas. Contém afirmações em relação ao texto, devendo o participante assinalar V (verdadeiro) ou F (falso) e justificar essa segunda escolha.

c. Tarefa de Questionário: É constituída de cinco questões abertas, elaboradas em correspondência aos conteúdos focalizados nas demais tarefas.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa de avaliar a compreensão leitora, considerada como uma atividade essencialmente inferencial (Kintsch, 1998), para a elaboração da tarefa, buscaram-se na literatura estudos que descrevessem diferentes tipos de inferências a fim de guiar a elaboração das questões. Assim, com base nos estudos de Graesser, Singer e Trabasso (1994), de Giasson (2000) e de Vidal-Abarca e Rico (2003), elencaram-se quatro níveis, sendo o primeiro com informação literal e os demais com informações inferenciais em progressão de complexidade, conforme exposição a seguir.

a. Nível 1 (Informação Literal): a informação está explícita, podendo ser diretamente encontrada no texto.

Item: Como deveria ser o cachorro para agradar o dono da casa?

Resposta esperada: O cachorro deveria ser obediente e com o mínimo de educação.

Explicação: Para responder ao item, o leitor deve localizar informações claramente expressas no texto.

b. Nível 2 (Inferência Intratextual): a inferência decorre de relações causais entre proposições do texto.

Item: O que fez o homem vencer a guerra contra o cachorro?

Resposta esperada: O homem venceu a guerra porque o cachorro começou a fazer pipi onde não devia.

Explicação: Para responder ao item, o leitor deve apoiar-se em uma informação implícita. No texto, não há menção explícita entre o fato de o cãozinho começar a fazer pipi onde não devia e o fato de o dono vencer a guerra contra o cão. O leitor precisa acrescentar “porque” entre as duas frases para poder responder ao item.

c. Nível 3 (Inferência Extratextual): a inferência decorre de informações que são acrescentadas com base na relação entre os conhecimentos prévios do leitor e as proposições do texto.

Item: De quem era o pipi no vestido da mulher?

Resposta esperada: O pipi era do dono do cachorro.

Explicação: Para responder ao item, o leitor deve acionar seu conhecimento prévio sobre as circunstâncias em que uma pessoa sente remorso, de modo a relacionar o motivo do remorso à autoria da ação questionada na pergunta.

d. Nível 4 (Inferência Global): a inferência depende do sentido macroestrutural do texto e contribui para estabelecer a coerência global.

Item: Por que o título do texto é *Prova Falsa*?

Resposta esperada: O título do texto é *Prova Falsa* porque o dono criou uma prova falsa (o pipi) contra o cachorro para mandá-lo embora.

Explicação: Para responder ao item e explicar o sentido do título, o leitor deverá organizar e relacionar as diferentes informações presentes no texto.

Os cinco itens (questões) que compõem as tarefas de compreensão leitora estão distribuídos, conforme descrição na Tabela 1.

| Questão da tarefa | Níveis | | | |
|---|---------|-------------|---|---|
| | Literal | Inferencial | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (Q1) Como a família conseguiu o cachorro? | X | | | |
| (Q2) Como deveria ser o cachorro para agradar o dono da casa? | X | | | |
| (Q3) Por que o homem venceu a guerra contra o cachorro? | | X | | |
| (Q4) De quem era o pipi no vestido da mulher? | | | X | |
| (Q5) Por que o título do texto é <i>Prova Falsa</i> ? | | | | X |

Tabela 1. Questões por nível (Literal e Inferencial)

Na correção das tarefas, cada resposta correta somou um ponto. Ressalta-se que, com relação à tarefa V/F, somente foram consideradas corretas as respostas falsas que foram justificadas ad quadamente.

A coleta dos dados foi realizada no turno regular, durante as aulas de Língua Portuguesa, por bolsistas graduandos e pós-graduandos, especialmente preparados para sua realização. A aplicação durou em média 40 minutos (um período de aula). Cada um dos alunos das turmas participantes respondeu a apenas um dos instrumentos, com base em sorteio. Essa distribuição está relacionada ao fato de que o texto é o mesmo para os diferentes tipos de instrumentos. A Tabela 2 mostra a distribuição de alunos por tipo de tarefa e por ano escolar.

| Tipo de tarefa | Ano Escolar | |
|----------------|-------------|--------|
| | 4º ano | 5º ano |
| ME | 15 | 17 |
| Q | 14 | 16 |
| VF | 13 | 17 |
| Total | 42 | 50 |

Tabela 2. Distribuição de alunos por tipo de tarefa e por ano escolar.

No tópico seguinte são apresentados os resultados obtidos com base nos dados coletados.

Resultados

Em virtude de a pesquisa envolver uma única amostra, foram submetidos aos instrumentos avaliativos 92 diferentes sujeitos, fornecendo uma única variável quantitativa dependente (acertos), controlada ou segmentada por dois fatores ou variáveis qualitativas independentes (tarefa e ano de escolaridade). A técnica estatística utilizada foi a análise de variância (ANOVA) de dupla classificação (Two-way ANOVA). Desse modo, os resultados expostos examinam especificamente essas variáveis, pois constituidoras do *design* da investigação, conforme objetivos traçados.

Cada variável (ano e tarefa) apresenta um efeito principal. Um efeito interação ou combinado (neste caso ano x tarefa) é também assumido pela técnica e testado. O teste é executado através da estatística F e a significância (valores iguais ou inferiores a $0,05 = 5\%$) de F mostram se aquele fator ou interação é significativo para o resultado (variável dependente ou acertos). Neste caso, as duas variáveis se mostraram significativas. Isso indica que tanto o nível de escolaridade quanto o tipo de tarefa, quando analisados individualmente, influenciam o desempenho em compreensão leitora. Isso não ocorre, contudo, quando se analisam os dados combinados (Ano x Tarefa), uma vez que a interação entre

essas variáveis não foi significativa conforme Tabela 3.

| | GL | Soma de Quadrados | Quadrados Médios | F | Significância |
|--------------|----|-------------------|------------------|-------|---------------|
| Tarefa | 2 | 26,26 | 13,13 | 10,07 | 0,00 |
| Ano | 1 | 6,09 | 6,09 | 4,67 | 0,03 |
| Tarefa x Ano | 2 | 4,50 | 2,25 | 1,72 | 0,18 |
| Resíduos | 86 | 112,05 | 1,30 | | |

Tabela 3. Testes dos efeitos principais e do efeito interação

Um dos objetivos que nortearam esta pesquisa foi comparar o desempenho dos alunos dos diferentes níveis de escolaridade com relação à compreensão em leitura. A tabela 4 apresenta as médias de uma das variáveis (Ano) independente da outra (Tarefa).

| Ano | Médias | Erro padrão | Intervalo de 95% de confiança | |
|-----|--------|-------------|-------------------------------|-----------------|
| | | | Limite inferior | Limite superior |
| 4º | 2,80 | 1,36 | 2,38 | 3,23 |
| 5º | 3,36 | 1,15 | 3,03 | 3,68 |

Tabela 4. Média dos acertos por ano escolar

Analisando-se a tabela 4 tem-se que o rendimento global dos alunos do 4º ano foi de 2,80, enquanto os do 5º ano foi de 3,36. O erro padrão também é apresentado, isto é, o quanto se pode estar errando ao afirmar, por exemplo, que o acerto médio dos alunos do 4º ano, independente do instrumento utilizado, é de 2,80. O intervalo (duas últimas colunas) considera as variações possíveis considerando o erro padrão. Assim, os alunos do 4º ano apresentam um acerto mínimo de 2,38 e um máximo de 3,23. Os alunos do 5º ano, por sua vez, apresentam um acerto mínimo de 3,03 e um máximo de 3,68.

A tabela acima pode ser interpretada como um demonstrativo da evolução dos participantes entre os anos de escolaridade e de uma evolução possível para outros grupos. Ainda que as médias não pareçam muito distanciadas, a análise estatística aponta para uma diferença significativa entre os níveis avaliados ($p < 0,05$). Em relação a esses resultados, é preciso destacar que, embora em situação restrita de uma escola, trata-se de algo a considerar positivamente, diante das reconhecidas dificuldades de aprendizado da leitura, evidenciadas nos dados oficiais lembrando, no entanto, que cabe ao professor avaliar se, na prática educativa, essa diferença entre os anos significa um ganho substancial na compreensão leitora.

Além do nível de escolaridade, a pesquisa objetivava também analisar o desempenho em compreensão leitora dos participantes tendo em vista o tipo de tarefa realizada. A tabela 4 apresenta a média de acerto por tarefa nos anos escolares investigados.

| Tarefa | 4º ano | 5º ano |
|--------|--------|--------|
| ME | 2,33 | 3,29 |
| VF | 2,28 | 2,93 |
| Q | 3,92 | 3,82 |

Tabela 5. Média dos acertos por tarefa

Observando-se os resultados expostos na tabela 5, é possível perceber um desempenho semelhante entre os alunos do 4º e do 5º ano. Em ambos os grupos, a tarefa Verdadeiro ou Falso foi a que apresentou as menores médias. A tarefa Questionário, por sua vez, obteve as médias mais elevadas, enquanto a tarefa Múltipla Escolha apresentou médias intermediárias nos dois grupos analisados.

As médias mais baixas, obtidas nas tarefas Verdadeiro ou Falso e Múltipla Escolha, podem ser explicadas pelas características desses testes. Com relação à tarefa Verdadeiro ou Falso, por ter que justificar as afirmações consideradas falsas, em decorrência de igual possibilidade de acerto e erro, não é familiar aos sujeitos investigados, podendo explicar o baixo desempenho nesse teste. A tarefa Múltipla Escolha, por sua vez, ao oferecer alternativas de resposta, pode ter dificultado a realização do teste para o grupo de alunos participantes. Enquanto alunos de níveis escolares mais elevados parecem beneficiar-se das alternativas, que contribuem para o processo de avaliação sobre o que poderia ser mais plausível em relação ao questionamento proposto (Pereira, 2008; 2018), alunos mais jovens, como os participantes da pesquisa aqui relatada, demonstram ter dificuldades em perceber a perspectiva assumida na questão e relacionar as informações apresentadas nas alternativas às informações presentes no texto e tomar uma decisão sobre qual seria a resposta mais adequada. Tal aspecto, associado à possibilidade de o aluno organizar sua própria perspectiva, parece ser corroborado pelo desempenho apresentado na tarefa Questionário, que teve as melhores médias. Esses resultados podem guiar os professores no planejamento de suas aulas e avaliações, pois sugerem que, com alunos dos anos escolares analisados, as tarefas com itens abertos são mais eficazes do que as de múltipla escolha, cujas alternativas se mostram como um fator complicador para a resolução das perguntas.

Além das análises já apresentadas, a pesquisa buscou também verificar o desempenho dos participantes com relação ao tipo de exigência inferencial. Esses dados são apresentados na tabela 6.

| Anos | Níveis | | | |
|--------|----------|-------------|----------|---------|
| | Literal | Inferencial | | |
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
| 4º ano | 65 (77%) | 29 (69%) | 17 (40%) | 8 (19%) |

| | | | | |
|--------|----------|----------|----------|----------|
| 5º ano | 90 (90%) | 40 (80%) | 38 (76%) | 15 (30%) |
|--------|----------|----------|----------|----------|

Tabela 6. Número e porcentagem de acerto por nível (Literal e Inferencial)

Observando-se os dados da tabela 6, é possível verificar que, em ambos os grupos, as respostas corretas tendem a diminuir conforme aumenta o nível inferencial da pergunta. Além disso, comparações entre os anos escolares revelam que as respostas corretas são mais frequentes nos alunos do 5º ano do que nos do 4º ano, em todos os níveis. De um modo geral, esses dados indicam que o nível de escolaridade está associado à capacidade de realizar inferências. Esse resultado está de acordo com estudos teóricos sobre o assunto e com dados obtidos em pesquisa anterior realizada com alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (Baretta e Pereira, 2018).

Analisando-se cada nível, é possível notar que o desempenho no nível 1 (Q1 e Q2 – Tabela 1) foi significativamente superior aos demais níveis, inclusive quando considerados em conjunto, uma vez que o percentual de acerto dos alunos do 4º ano nos níveis 2, 3 e 4 somados alcançou 42%, enquanto que no nível 1 o percentual foi de 77%. O mesmo ocorreu com os alunos do 5º ano que obtiveram um percentual de 62% de acerto nos três níveis e 90% no nível 1. Isso se deve ao fato de os itens do nível 1 exigirem a recuperação de informações literais, claramente expressas no texto, enquanto os demais itens exigem a realização de algum tipo de inferência. Isso mostra que realizar inferências é uma tarefa que oferece dificuldades para alunos nos anos de escolaridade investigados.

Ademais, os dados revelam qual tipo de inferência tende a ser mais difícil para os participantes. O tipo de inferência prevista pelo nível 2 (Q3 – Tabela 1) decorre de relações causais entre proposições do texto, enquanto o nível 3 (Q4 – Tabela 1) exige uma inferência que decorre de informações que são acrescentadas com base na relação entre os conhecimentos prévios do leitor e as proposições do texto. Desse modo, os resultados obtidos sugerem que inferências baseadas em informações intratextuais são mais facilmente realizadas do que as baseadas em informações extratextuais, tendo em vista que, nos dois grupos, o percentual de acerto no nível 2 foi maior, embora seja possível observar uma diminuição dessa diferença nos alunos com maior escolaridade (5º ano).

O nível 4 (Q5 – Tabela 1), por sua vez, exige a realização de uma inferência que contribui para estabelecer a coerência global do texto. Os dados da tabela 6 mostram que o desempenho dos participantes dos dois grupos é consideravelmente inferior aos demais níveis, com percentuais de acerto que não ultrapassam os 30%. Esse resultado indica que os alunos na faixa escolar investigada têm dificuldade em analisar aspectos macroestruturais do texto, sendo capazes de com-

preender informações locais, sem, contudo, relacioná-las globalmente. Dados de uma pesquisa realizada com alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental revelaram que, nesse nível de escolaridade, os alunos mostram-se mais hábeis em realizar inferências globais, sugerindo que essa habilidade evolui com a escolaridade (Baretta e Pereira, 2018).

Concluída a exposição dos dados coletados e os resultados obtidos, são apresentadas a seguir as conclusões do estudo.

Conclusões

O estudo aqui relatado, que surgiu da dificuldade em leitura evidenciada pelos estudantes brasileiros e da necessidade de compreender essa realidade, teve como propósito examinar a compreensão leitora de alunos brasileiros em suas relações com o nível de escolaridade, o tipo de tarefa, considerando os níveis literal e inferencial de cada questão.

Para tanto, se apoiou teoricamente na concepção de leitura como um processo cognitivo (Colomer & Camps, 2000), com movimentos ascendentes e descendentes em interação (Scliar-Cabral, 2008; Goodman, 1991; Smith, 2003), voltados para as diversas unidades linguísticas, especialmente a palavra e a sentença (Balass, Nelson e Perfetti, 2010), fundamentais para a chegada ao texto em seus gêneros e tipos (Adam, 2008; Bazerman, 2005). Teve também como suporte teórico, o entendimento de que a compreensão tem natureza inferencial (Kintsch, 1998; Marcuschi, 2008; Giasson, 2000; Spinillo, 2015), buscando elementos explícitos e implícitos (Poersch, 1991). Em relação à avaliação da compreensão leitora, fundamentou as definições em estudos específicos sobre esse tópico (Grolund, 1974; Tinkelman, 1967; Vianna, 1998).

Assim fundamentada, a pesquisa aqui relatada traz em seus resultados esses dados teóricos como alicerce dos dados empíricos coletados junto aos estudantes por meio de instrumentos de compreensão leitora em níveis literal e inferencial, assim como as informações oficiais a respeito das condições de leitura dos estudantes, como se pode ver ao longo deste texto e no que é exposto a seguir.

Comparando-se os desempenhos globais de cada grupo, evidencia-se uma diferença significativa em compreensão leitora na comparação dos alunos do 4º e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esses resultados podem estar relacionados às propriedades do processamento cognitivo desses sujeitos, considerando as exigências dos instrumentos elaborados e aplicados e as características do trabalho escolar desenvolvido. Possivelmente a escolaridade esteja a cooperar para uso de procedimentos cognitivos mais complexos, como os próprios dos níveis inferenciais, o que é desejável e esperado.

A análise da compreensão leitora tendo em vista o tipo de tarefa realizada mostra um desempenho semelhante entre os dois anos escolares. Em ambos, a tarefa Verdadeiro ou Falso apresenta as menores médias. A tarefa Questionário, por sua vez, as médias mais elevadas, enquanto a tarefa Múltipla Escolha apresenta médias intermediárias. Tais resultados indicam que, possivelmente, a tarefa Verdadeiro ou Falso, por causa da justificativa oferece a esses alunos dificuldades cognitivas ainda difíceis de alcançar, decorrentes ou de suas próprias condições evolutivas ou da natureza do trabalho de leitura realizado na escola. O Questionário, por sua vez, mais freqüente no cotidiano escolar e com possibilidades abertas de organização da resposta, pode facilitar os procedimentos cognitivos de alunos dessa faixa escolar.

Com relação ao nível inferencial das questões, os resultados mostram que as respostas corretas são mais frequentes nos alunos do 5º ano do que nos do 4º ano, em todos os níveis, sugerindo que o nível de escolaridade está associado à capacidade de realizar inferências. Além disso, é possível observar que, em ambos os grupos, as respostas corretas são mais frequentes nas questões do nível 1 que nas questões dos níveis 2, 3 e 4. Isso mostra que realizar inferências é uma tarefa que oferece dificuldades para alunos nos anos de escolaridade investigados. Os dados revelam, ainda, que as que exigem inferências baseadas em informações intratextuais são mais facilmente respondidas do que as que exigem inferências baseadas em informações extratextuais. Esse comportamento é observado nos dois grupos participantes, embora sendo verificado que essa diferença é menor entre os alunos com maior escolaridade. Por fim observa-se também que os alunos de ambos os grupos demonstram dificuldades em analisar aspectos macroestruturais do texto, uma vez que apresentam os percentuais de acerto mais baixos nas questões que exigem a realização de uma inferência global. Dada a natureza inferencial da compreensão leitora, conforme as referências teóricas utilizadas, as dificuldades dos alunos no processamento das informações implícitas em cotejo com as armazenadas na memória podem estar obstaculizando o processamento das diversas unidades linguísticas e a chegada à compreensão textual.

No que se refere a implicações pedagógicas que possam promover o desenvolvimento da compreensão leitora, é possível pensar-se em situações didáticas que levem os alunos a analisar os diferentes tipos de inferências, refletindo sobre as diferentes informações (intratextuais, extratextuais e globais) envolvidas nesse processo. Além disso, como mencionado anteriormente, os dados acerca do desempenho em compreensão leitora com base no tipo de tarefa sugerem que, nesse nível de escolaridade, é mais produtivo que o professor utilize tarefas com itens abertos em lugar de tarefas de múltipla escolha, cujas alternativas mostraram-se como um fator complicador para sua resolução.

Futuramente, esses dados serão apresentados e examinados com alunos de outros níveis de escolaridade (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio) a fim de estabelecer um panorama mais completo do desempenho em compreensão leitora de alunos brasileiros da Educação Básica.

Agradecimentos

As autoras agradecem as contribuições das doutorandas Caroline Bernardes Borges (bolsista CNPq), Gabrielle Perotto (bolsista CAPES) e Giselle Liana Fetter (bolsista CAPES) e das bolsistas de Iniciação Científica Ágata Marmitt (FAPERGS) e Dhaiete Santana Schmidt (BPA/PU-CRS).

Referências bibliográficas

Adam, J. M. (2008). *A Linguística: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo, SP: Cortez.

Balass, M., Nelson, J. R., & Perfetti, C. A. (2010). Word learning: An ERP investigation of word experience effects on recognition and word processing. *Contemporary Educational Psychology, 35*(2), 126-140.

Bazerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, SP: Cortez.

Baretta, D. & Pereira, V.W. (2018). Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. *Signo, 43*(77), 53-61.

Cadime, I., Santos, S., Leal, T., Viana, F. L., Rodrigues, B., Cosme, M. do C., & Ribeiro, I. (2017). Compreensão de textos: Diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica, 3*(XXXV), 351-366.

Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Costa, J. C. da, & Pereira, V. W. (2009). *Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.

Dasgal, M. (1981). Strategies of understanding, In H. Parrett & J. Bouveresse (Eds.), *Meaning and understanding* (pp. 327-352). Berlim, Nova

Iorque: W. de Gruyter.

DeLong, K.A., Troyer, M., & Kutas, M. (2014). Pre-processing in sentence comprehension: Sensitivity to likely upcoming meaning and structure. *Language and Linguistic Compass*, 8, 631-645.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*, Lisboa, ASA.

Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 26(04), 09-43.

Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

Kintsch, W. (1998). *A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Gronlund, N.E. (1974). *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo, SP: EPU.

Kato, M. (2007). *O aprendizado da leitura*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Koch, I. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo, SP: Contexto.

Leffa, V. (1996). *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra-Luzzato.

Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.

Pereira, V.W. (2008). Compreensão leitora em alunos do Ensino Médio. *ReVEL*, 6(11), 1-15.

Pereira, V.W. (2009). Estratégias de leitura de e-book. *Signo*, 34(56), 80-89.

Pereira, V.W. (2018). Um estudo comparativo sobre o desempenho em compreensão leitora de alunos da educação básica. *Relatório de pesquisa*, FAPERGS, 34 p.

Poersch, J.M. (1991). Por um nível metaplícito na construção do sen-

tido textual. *Letras de Hoje*, 26(4), 127-143.

Scliar-Cabral, L. (2008). Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line*, 12(2), 24-33.

Scliar-Cabral, L. (2009). Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências, In V. W. Pereira & J. C. Costa (Orgs.), *Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares* (pp. 49-60). Porto Alegre, RS: EDI-PUCRS.

Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Spinillo, A.G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: Considerações teóricas e aplicadas, In M. P. Mota & A. G. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos* (pp.171-198). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Spinillo, A.G. & Almeida, D.D. (2015). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: Há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115-132.

Tinkelman, S.N. (1967). *Melhorando os testes na sala de aula: Um manual de procedimento na elaboração de testes para os professores*. Rio de Janeiro, RJ: USAID.

Vianna, H. M. (1982). *Testes em Educação*. São Paulo, SP: IBRASA.

Vidal-Abarca, E., & Rico, G.M. (2003). Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta, In: Teberosky, A. (Org.). *Compreensão da leitura: A língua como procedimento* (pp. 139-153). Porto Alegre, RS: Artmed.

Anexo

Prova falsa

Stanislaw Ponte Preta

Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula – ele me conta. Trouxe o cachorro de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter um animalzinho em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

– Mas o cachorro era um chato – desabafou. Desses cachorrinhos

de raça, cheio de nhémnhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim era realmente um chato. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

– Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas, quando eu entrava em casa, vinha logo com aquele latido fininho e antipático de cachorro de gente rica.

Ainda por cima era puxa-saco. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava de modo ameaçador, mas, quando a patroa estava perto, abanava o rabinho, fingendo-se amigo dele.

– Quando eu reclamava, dizendo que o cachorro era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingido e eu é que insistia em implicar com o “pobrezinho”.

Num rápido balanço era capaz de assinalar: o cachorro comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó, rasgou diversos livros. A vida na casa estava ficando insuportável. Estava vendo a hora em que se divorciava por causa daquele bicho cretino. Tentou mandá-lo embora umas vinte vezes e era uma choradeira das crianças e da mulher.

Só venceu a guerra com o cachorro graças à má educação do adversário. O cãozinho começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes repreendido, continuou com o feio comportamento. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes nos brinquedos da caçula. Tudo culminou com o pipi que fez no vestido novo da mulher.

– Depois disso mandaram o cachorro embora? – perguntei.

– Sim, mandaram. Mas fi questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Está levando um vidão na nova residência. Mas fi questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Está levando um vidão na nova residência.

– Ué... mas você não o detestava? Como arranjou essa moleza pra ele?

– Problema de consciência – explicou – O pipi não era dele.

E suspirou cheio de remorso.

Adaptado de: O melhor de Stanislaw Ponte Preta. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011, p. 186- 188.