



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

GABRIEL AUGUSTO SCHEFFER

**CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE PROPOSTAS
DE ATIVIDADES NOS CONTAM**

**CHAPECÓ
2018**

GABRIEL AUGUSTO SCHEFFER

**CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE
PROPOSTAS DE ATIVIDADES NOS CONTAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof^ª. Dra. Claudia Finger-Kratochvil.

CHAPECÓ
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Scheffer, Gabriel Augusto
Construção de inferências no livro didático: o que
propostas de atividades nos contam/ Gabriel Augusto
Scheffer. -- 2018.
209 f.:il.

Orientador: Claudia Finger-Kratochvil.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Estudos Linguísticos - PPGEL, Chapecó, SC, 2018.

1. Leitura. 2. Compreensão textual. 3. Inferências.
4. Livro didático. I. Finger-Kratochvil, Claudia,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GABRIEL AUGUSTO SCHEFFER

**CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE
PROPOSTAS DE ATIVIDADES NOS CONTAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 01/03/2018.

Orientador (a): Profa. Dra. Claudia Finger-Kratochvil

Aprovado em: 01/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudia Finger-Kratochvil (Orientadora) -UFFS

Aline Peixoto Gravina
Profa. Dra. Aline Peixoto Gravina (Presidente da banca) –UFFS

Ani Carla Marchesan
Profa. Dra. Ani Carla Marchesan (Membro interno) -UFFS

Gabriel
Profa. Dra. Rosângela Gabriel (Membro externo) –UNISC

Profa. Dra. Cristiane Horst (Membro suplente) -UFFS

Chapecó/SC, março de 2018

Dedico esse trabalho ao meu pai, “Kiko” Scheffer, pois seu trabalho de sol a sol me ajudou a chegar até aqui.

Encheu-se-lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim de encantamentos, como pendências, batalhas, desafios, feridas, requebros, amores, tormentas, e disparates impossíveis; e assentou-se-lhe de tal modo na imaginação ser verdade toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo.

Miguel de Cervantes Saavedra

AGRADECIMENTOS

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos por compartilharem seus conhecimentos, sugestões e amizade durante esse tempo. Com certeza foi muito enriquecedor para o desenvolvimento do trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Bolsa de Demanda social que me permitiu um aporte financeiro para compartilhar outros afazeres com o trabalho da dissertação, além de me propiciar a aquisição de novas experiências acadêmicas especialmente nos momentos em que tive a oportunidade de participar de eventos relacionados à minha área de estudo em outras localidades fora da minha cidade.

RESUMO

No Brasil, nesse momento no qual praticamente findamos a segunda década do século XXI, temos percebido que as discussões em torno da temática *leitura*, mais especificamente compreensão de textos, têm sido alvo de interesse de diferentes instâncias. Neste sentido, observamos que pesquisadores, educadores, sistemas de avaliação, mídia em geral e governo têm se interessado pelo tema por causa dos baixos desempenhos que estudantes brasileiros vêm obtendo em pesquisas tanto internacionais quanto nacionais que objetivam analisar as habilidades em leitura. Dentre estas avaliações, destacamos o PISA, o INAF e o SAEB, sendo este último por intermédio da Prova Brasil. Considerando o PISA em específico, este programa demonstrou que, no período de 2000 a 2015, os estudantes brasileiros apresentaram lacunas referentes à formação leitora (OECD, 2016). Com o estudo dos domínios fundamentados por esse sistema de avaliação, podemos refletir, a partir de Scliar-Cabral (2013), que uma das habilidades na qual os participantes brasileiros tiveram mais insucesso na prova diz respeito ao processo cognitivo de realizar inferências para solucionar atividades de compreensão textual. Ao entendermos que o livro didático na atualidade é visto como um dos principais suportes que podem auxiliar o professor com o trabalho referente às competências do português em sala de aula, inclusive da leitura, pontuamos que essa dissertação busca estudar como os atuais livros didáticos de língua portuguesa propõem a realização de inferências conectivas e elaborativas na leitura e em questões de compreensão textual, considerando a importância dessas inferências para entendermos textos (KINTSCH; KINTSCH, 2005). Partindo de uma abordagem quali-quantitativa na análise, selecionamos três volumes, dos seis recomendados pelo PNLD 2017 aos professores e estudantes de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de estudarmos seções destinadas à leitura, às atividades de compreensão textual e as recomendações didáticas propiciadas ao professor. Em um primeiro momento, identificamos o número de atividades estabelecidas como uma proposta para a construção de inferências conectivas ou elaborativas. Além disso, selecionamos uma amostra de atividades com inferências detectadas com o intuito de examinarmos a adequação (ou não) delas considerando o ensino-aprendizagem de inferências nas aulas de leitura e observamos as sugestões teóricas e metodológicas direcionadas ao professor de português no que se refere à abordagem sobre inferências, compreensão e leitura. Por fim, estabelecemos propostas de estratégias ao professor de português e reformulação de uma atividade a partir de uma sequência de metodologias sobre conteúdos específicos com o intuito de auxiliar o aluno-leitor na construção de inferências, visando a compreensão de textos. Os resultados obtidos indicam que os livros didáticos de português do 9º ano estudados nessa pesquisa contemplam grande parte de suas atividades de compreensão textual para questões que propõem ao aluno-leitor a realização de inferências conectivas e elaborativas na busca de sentidos para o texto. Entretanto, foi possível perceber que, mesmo que diariamente seja proposta a construção de inferências em atividades de leitura, esses materiais tendem a não auxiliar o aluno-leitor no que se refere à ativação e aprendizagem de conhecimentos que julgamos serem necessários para que as inferências requeridas sejam construídas com êxito. Dentre estes conhecimentos, destacamos a aprendizagem e desenvolvimento do léxico, uma maior ênfase na ativação de conhecimentos prévios de caráter linguísticos e enciclopédicos no trabalho com o texto e uma abordagem da leitura que vise à integração com outros domínios do conhecimento, reforçando, desta maneira, a importância do professor no planejamento de metodologias adicionais às propostas do LD no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão textual. Inferências. Livro didático.

ABSTRACT

In Brazil, at the moment when the second decade of the 21st century has almost ended, we have noticed that the discussions around the theme of reading, more specifically the reading comprehension, have been the subject of interest in different instances. In this sense, we observe that researchers, educators, evaluation systems, the media in general and government have been interested in the subject because of the low performances that Brazilian students have been obtaining in both international and national research aimed at analyzing reading skills. Among these evaluations, we highlight PISA, INAF and SAEB, the latter being through Prova Brasil. Considering PISA in specific, this program demonstrated that, in the period from 2000 to 2015, Brazilian students presented gaps regarding the reading competence (OECD, 2016). With the study of the domains based on this evaluation system, we can reflect, starting from Scliar-Cabral (2013), that one of the skills in which the Brazilian participants had the most failure in the test concerns the cognitive process of making inferences to solve activities of textual comprehension. When we observe that the textbook is now seen as one of the main supports that can help the teacher with the work related to Portuguese skills in the classroom, including reading, we have as a general objective of this dissertation the study about how the current Portuguese textbooks propose the accomplishment of Bridging and Elaborative inferences in reading and in questions of textual comprehension, considering the importance of this process to understand texts (KINTSCH, 2005). Based on a qualitative and quantitative approach in the analysis, we selected three volumes, from the six recommended by the PNLD 2017 to Portuguese-speaking teachers and students of the 9th year of elementary school, in order to study sections for reading, reading comprehension and the didactic recommendations provided to the teacher. At first, we identified the number of activities established as a proposal for the construction of Bridging or Elaborative inferences. In addition, we selected a sample of activities with inferences detected with the purpose of examining the adequacy (or not) of them considering the teaching-learning of inferences in reading classes and we observe the theoretical and methodological suggestions directed to the teacher of Portuguese in what refers to the approach on inferences, comprehension and reading. Finally, we establish strategies proposals to the teacher of Portuguese and reformulation of an activity based on a sequence of methodologies on specific contents with the purpose of assisting the reader-student in the construction of inferences in order to understand texts. The results indicate that the Portuguese textbooks of the 9th year studied in this research contemplate a large part of their activities of textual comprehension for questions that propose to the student reader the realization of Bridging and Elaborative inferences in the search of meanings for the text. However, it was possible to perceive that, even if the construction of inferences in reading activities is proposed daily, these materials tend not to help the student-reader with regard to the activation and learning of knowledge that we deem necessary for the required inferences are built successfully. Among these knowledge, we highlight the learning and development of the lexicon, a greater emphasis on the activation of previous knowledge of linguistic and encyclopedic character in the work with the text and a reading approach aimed at the integration with other domains of knowledge, the importance of the teacher in the planning of additional methodologies to the LD proposals with regard to the teaching-learning process of reading in the classroom.

Keywords: Reading. Reading comprehension. Inferences. Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF- Ensino fundamental

IC- Inferência conectiva

IE- Inferência elaborativa

LD- Livro didático

LD-Projeto Teláris- Livro didático Projeto Teláris

LD-Tecendo linguagens- Livro didático Tecendo Linguagens

LD-Universos- Livro didático Universos

LP- Língua portuguesa

MP- Manual do professor

TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades estudadas e a proporcionalidade para a construção de inferências	85
Gráfico 2 – Tipos de inferências identificadas nas questões analisadas.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dado 1. Página, 22. Atividade 2. Seção Compreensão	89
Figura 2 – Texto <i>No Messenger</i>	91
Figura 3 – Dado 2. Página 57, atividade de número 2	92
Figura 4 – Capítulo LV do livro <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>	94
Figura 5 – Dado 3. Página 123, atividade de número 3	95
Figura 6 – Seção <i>Conversa em jogo</i>	97
Figura 7 – Seção Turno conversacional	98
Figura 8 – Dado 4. Página 22, atividade de número 4	103
Figura 9 – Fragmento do texto <i>O vagabundo na esplanada</i>	106
Figura 10 – Página 22, atividade de número 3	107
Figura 11 – Dado 5. Página 35, atividade de número 5	109
Figura 12 – Página 39, atividade de número 1	110
Figura 13 – Página 40, atividade de número 2	111
Figura 14 – Dado 6. Página 42, atividade de número 2	112
Figura 15 – Dado 7. Página 35, atividade de número 2	116
Figura 16 – Atividade pré-leitura, página 31.....	118
Figura 17 – Boxe anexado ao texto <i>Desafinado</i>	119
Figura 18 – Texto <i>Alegria, alegria</i>	121
Figura 19 – Dado 8. Página 36, atividade 7 “a”	122
Figura 20 – Texto <i>Apesar de você</i>	124
Figura 21 – Dado 9. Página 37, atividade 13	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transcrição da questão 3, página 127 do <i>LD-Projeto Teláris</i>	130
Quadro 2 – Proposta da atividade <i>Telefone sem fio</i> para o professor de português	132
Quadro 3 – Proposta da atividade <i>Construindo um cartaz das características opostas entre língua falada e escrita</i>	135
Quadro 4 – Proposta da atividade <i>Percebendo as similitudes entre a língua falada e escrita</i>	145
Quadro 5 – Proposta da atividade <i>Avaliando a capacidade do aluno-leitor para a realização de inferências</i>	152
Quadro 6 – Proposta de leitura de narrativa para avaliar a capacidade de realização de inferências.....	154
Quadro 7 – Proposta da atividade <i>Observando algumas características da língua oral</i>	156
Quadro 8 – Proposta da atividade <i>Observando como sinais de pontuação representam características da fala através da interpretação de personagens de um teatro</i>	159
Quadro 9 – Proposta de reformulação de atividade para interpretação do texto <i>O velho diálogo de Adão e Eva</i>	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atividades analisadas do <i>LD-Projeto Teláris</i> e a sua proporcionalidade para a construção de inferências.....	74
Tabela 2 – Questões identificadas do <i>LD-Projeto Teláris</i> com inferências e seus tipos	75
Tabela 3 – Atividades analisadas do <i>LD-Tecendo Linguagens</i> e a sua proporcionalidade para a construção de inferências.....	77
Tabela 4 – Questões identificadas do <i>LD-Tecendo Linguagens</i> com inferências e seus tipos.....	79
Tabela 5 – Atividades analisadas do <i>LD-Universos</i> e a sua proporcionalidade para a construção de inferências.....	81
Tabela 6 – Questões identificadas do <i>LD-Universos</i> com inferências e seus tipos.....	82

LISTA DE SIGLAS

- ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica
- FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional
- IPL- Instituto Pró-Livro
- IPM- Instituto Paulo Montenegro
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC- Ministério da Educação
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNLD- Programa Nacional do Livro Didático
- OECD- Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
- SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEB- Secretaria da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 LEITURA: EXPLORANDO SUAS CONCEPÇÕES.....	23
2.1.1 Concepções de leitura como uma atividade cognitiva.....	23
2.1.2 A importância da memória para a leitura.....	25
2.1.3 As habilidades e estratégias no ensino-aprendizado da leitura.....	28
2.2 O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES	31
2.3 CONHECENDO OS DOIS PRINCIPAIS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA LEITURA ..	34
2.3.1 A leitura fluente: automatizando a identificação de palavras no texto	36
2.3.1.1 Acessando as palavras no texto: da decodificação à ativação lexical imediata.....	38
2.3.1.2 A questão do léxico: explorando nosso acervo de palavras	39
2.4 A COMPREENSÃO: FIM DO PROCESSO DA LEITURA?.....	44
2.4.1 As proposições e a formação da microestrutura textual.....	44
2.4.2 A macroestrutura: formando uma base do texto	46
2.4.3 O modelo situacional e a representação das informações textuais	47
2.5 A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO COTIDIANO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPREENSÃO NA LEITURA	49
2.5.1 Inferências conectivas e elaborativas: a articulação (ou não) das ideias do texto ...	51
2.5.2 A teoria de esquemas: o mundo em nossas mentes	56
2.5.3 A importância dos conhecimentos prévios para a compreensão.....	60
2.6 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS NO CAPÍTULO	62
3 METODOLOGIA.....	64
3.1 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	65
3.2 QUESTÃO DE PESQUISA	68
3.3 OBJETIVOS.....	69
3.3.1 Objetivo geral.....	69
3.3.2 Objetivos específicos.....	69
3.4 PROCEDIMENTOS.....	70
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
4.1 DADOS QUANTITATIVOS: AS ATIVIDADES PROPOSTAS E SUA ANÁLISE EM NÚMEROS.....	72
4.1.1 Dados quantitativos do <i>LD-Projeto Teláris</i>.....	73
4.1.2 Dados quantitativos do <i>LD-Tecendo Linguagens</i>.....	76
4.1.3 Dados quantitativos do <i>LD-Universos</i>	80
4.1.4 Dados quantitativos dos três livros estudados	83

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO	88
4.2.1 Análise qualitativa de atividades com inferências do <i>LD-Projeto Teláris</i>	89
4.2.2 Análise qualitativa de atividades com inferências do <i>LD-Tecendo Linguagens</i>	103
4.2.3 Análise qualitativa de atividades com inferências do <i>LD-Universos</i>	116
4.3 PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES NO CONTEXTO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INFERÊNCIAS NAS AULAS DE LEITURA	129
4.3.1 Atividade 1: O telefone sem fio.....	131
4.3.2 Atividade 2: Construindo um cartaz das características opostas entre língua falada e escrita	134
4.3.3 Atividade 3: Percebendo as similitudes entre a língua falada e escrita.....	144
4.3.4 Atividade 4: Avaliando a capacidade do aluno-leitor para a realização de inferências	150
4.3.5 Atividade 5: Observando algumas características da língua oral.....	155
4.3.6 Atividade 6: Observando como sinais de pontuação representam características da fala através da interpretação de personagens de um teatro	158
4.3.7 Reformulação de atividade a partir de uma questão do <i>LD-Projeto Teláris</i>	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A- Panorama, estrutura e características do <i>LD-Projeto Teláris</i> , para o 9º ano	182
APÊNDICE B- Panorama, estrutura e características do <i>LD-Tecendo Linguagens</i> , para o 9º ano	186
APÊNDICE C- Panorama, estrutura e características do <i>LD-Universos</i> , para o 9º ano.....	189
APÊNDICE D- Seleção dos dados para análise do <i>LD-Projeto Teláris</i> , volume 9º.....	191
APÊNDICE E-Seleção dos dados para análise do <i>LD-Tecendo Linguagens</i> , volume 9º.....	193
APÊNDICE F- Seleção dos dados para análise do <i>LD-Universos</i> , volume 9º	196
ANEXO A- <i>Projeto Teláris</i> para o 9º ano- texto: O amor, quando se revela	198
ANEXO B- <i>Tecendo Linguagens</i> para o 9º ano- texto: O vagabundo na esplanada	199
ANEXO C- Glossário do <i>LD Tecendo Linguagens</i> , volume 9º	202
ANEXO D- <i>Tecendo Linguagens</i> para o 9º ano- texto: A pata da gazela	204
ANEXO E- <i>Tecendo Linguagens</i> para o 9º ano- texto: Ana Terra	207
ANEXO F- <i>Universos</i> para o 9º ano- texto: Desafinado.....	209

1 INTRODUÇÃO

Passadas praticamente duas décadas do século XXI, percebemos que a temática *leitura* e o desenvolvimento de metodologias referentes ao ensino-aprendizagem desta competência para a formação de bons leitores, especialmente no âmbito escolar, têm sido motivos de interesse de pesquisadores, professores, sistemas de avaliação, mídia em geral e governo. Diante disso, notamos que esse cenário não se apresenta como surpreendente justamente pelo fato de a leitura ser vista como uma das principais formas de obtenção de conhecimento nas mais diferentes áreas do saber, considerando que as maneiras de lidar com os textos escritos que circulam no nosso cotidiano mudam com o passar dos anos (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, 2010), exigindo um novo olhar para as atividades de leitura: como um ato complexo que mobiliza conhecimentos distintos do leitor. Entretanto, nesse atual momento, percebemos que a temática *leitura*, no Brasil, tem recebido atenção especial por parte dessas instâncias por causa dos baixos desempenhos que a população brasileira, inclusive estudantes de diferentes níveis, vêm obtendo em avaliadores tanto nacionais quanto internacionais que visam a estudar a relação dos seus participantes com a leitura de acordo com critérios específicos.

Dentre as principais pesquisas, apresentamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)-por intermédio da Prova Brasil-; o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF); o Instituto Pró-Livro (IPL) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que demonstram, através dos seus resultados, que ainda há muito a ser feito com relação à formação de leitores no Brasil.

O sistema SAEB foi implementado no país, no início da década de 1990, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino ofertado para os estudantes da educação básica, objetivando identificar possíveis fatores que possam interferir na construção de uma educação de primazia nas escolas brasileiras. Um dos avaliadores¹ que compõe o SAEB é a Prova Brasil. Ela possui como objetivo principal o estudo do desempenho de estudantes brasileiros do ensino fundamental (EF) e médio em questões que visam testar suas respectivas habilidades em leitura e em matemática. Após a pesquisa, o sistema visa a elaboração de políticas de intervenção conforme os resultados obtidos.

¹ Além da Prova Brasil, o SAEB também é composto por mais duas avaliações que possuem como objetivo analisar a qualidade da educação de nível básico no Brasil: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Para uma melhor compreensão da relação entre os avaliadores, acessar o site: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>.

Considerando os resultados² da avaliação da Prova Brasil com estudantes concluintes dos anos finais do ensino fundamental a partir da aplicação da pesquisa no ano de 2015, é possível perceber a fragilidade da formação do leitor no período do ensino fundamental: ao analisar questões referentes às habilidades de leitura e interpretação de textos dos alunos, a avaliação constatou que apenas 30% dos estudantes concluintes do ensino fundamental possuíam essas habilidades em um nível³ considerado satisfatório para lidar com textos em geral. Além disso, o exame também concluiu que mais da metade, precisamente 52% dos estudantes, possui habilidades leitora em níveis pouco adequados para o atual estágio de ensino no qual se encontravam quando a pesquisa foi realizada (BRASIL, 2015).

Além do SAEB, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) também vem realizando pesquisas sobre os níveis de conhecimento da população brasileira, mas de uma forma mais abrangente. Trabalhando juntamente com o Instituto Paulo Montenegro (IPM) e com a ONG Ação Educativa, além do suporte do sistema IBOPE Inteligência, o INAF possui como principal meta analisar os níveis de alfabetismo da população brasileira ente 15 e 64 anos para intervir com políticas públicas e/ou reflexões acerca dos resultados verificados. Os conhecimentos estudados por essa pesquisa dizem respeito às habilidades em leitura, escrita e matemática dos participantes que contribuem com os estudos desse indicador.

No que se refere aos níveis⁴ de alfabetismo adotados pelo INAF para distribuição da população conforme suas competências adquiridas, a pesquisa considera dois grupos de pessoas: Analfabetos funcionais e Funcionalmente alfabetizados. Na primeira classificação, estão os chamados Analfabetos propriamente ditos e os Analfabetos rudimentares. Por outro lado, considerando o grupo dos Funcionalmente alfabetizados, o INAF distribui os participantes em três esferas, de acordo com seus respectivos potenciais na competência estudada: elementar, intermediário e proficiente.

Com relação aos resultados obtidos no último estudo realizado pelo INAF, que ocorreu ano de 2015, algumas constatações vêm chamando a atenção. Em primeiro lugar, a partir dos dados colhidos com a população entre 15 e 64 anos, foi constatado que 27% destes participantes podem ser considerados Analfabetos funcionais (INSTITUTO PAULO

² Para uma observação mais detalhada dos resultados divididos por regiões e escolas do Brasil, ver: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206>.

³ Com relação aos níveis de leitura e interpretação de textos que a avaliação Prova Brasil explora em suas pesquisas, podemos observar as seguintes: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado, sendo que os níveis Proficiente e Avançado podem ser considerados como as escalas adequadas no que se refere ao aprendizado de habilidades em leitura por parte dos estudantes.

⁴ Para um melhor entendimento dos conhecimentos envolvidos em cada nível de alfabetismo considerados para a pesquisa INAF, acessar o site: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>.

MONTENEGRO, 2016). Em outras palavras, de acordo com Scliar-Cabral (2013), são aqueles que possuem dificuldades recorrentes na compreensão de textos que leem no cotidiano. Por outro lado, foi identificada uma proporção significativa de pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, porém, o relatório revelou que a maioria, 42% desse grupo, podem ser classificados no nível elementar de Alfabetismo funcional, pois, no que concerne à leitura, não são capazes de trabalhar com textos de alto teor de complexidade e interpretá-los adequadamente (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

Essa situação é ainda mais preocupante ao observarmos os níveis de alfabetismo dentre concluintes ou estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Na averiguação do INAF 2015, voltada exclusivamente para os resultados obtidos com os participantes distribuídos nesse nível de escolaridade, foi constatado que 34% desse grupo, de acordo com a competência leitora estudada, podem ser considerados analfabetos funcionais, ou seja, que são apenas capazes de recuperar informações explícitas de textos simples e/ou até mesmo incapazes de realizar esta ação (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

Além dessas avaliações, o Instituto Pró- Livro (IPL) é uma associação privada que busca intervir com ações que estimulem o desenvolvimento de habilidades de leitura e uma maior relação com a leitura por parte da população brasileira. Para isso, o IPL planeja estudos e programas que visam à reflexão acerca da competência leitora e também dos níveis de letramento de diferentes segmentos dos habitantes do Brasil, especialmente a população jovem. Um desses programas é a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil que constatou, a partir da sua 4ª edição realizada no ano de 2015, que praticamente a metade da população brasileira, mais especificamente 44%, não são considerados leitores, pois não haviam tido contato com um livro objetivando ler algo no que diz respeito aos três meses anteriores da realização da pesquisa (RODRIGUES, 2016).

Por fim, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵ é apresentado como uma proposta colaborativa entre os países membros da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD)⁶. Esse programa visa analisar alguns fatores que permeiam o bom andamento do percurso educacional de jovens na faixa dos 15 anos, que estão completando os anos finais do ensino fundamental, no que se refere às habilidades e saberes exigidos para esses estudantes nos mais diversos âmbitos do conhecimento: ciências,

⁵ Programme for International Student Assessment, sigla em inglês.

⁶ A Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento, do inglês Organization for Economic Cooperation and Development, a OECD, é uma parceria entre os seus países membros com o intuito de tomar decisões em conjunto sobre questões relativas à economia, sociedade e meio ambiente que permeiam o cotidiano das nações, além de compartilhar experiências relativas às políticas necessárias para a resolução de problemas em diferentes esferas, inclusive no setor da educação (OECD, 2007).

matemática, leitura etc. O PISA avalia essas habilidades dos jovens concluintes do ensino fundamental justamente pelo fato de esses estudantes participantes da avaliação estarem prestes a terminarem o ensino obrigatório, com praticamente 10 anos dedicados ao ensino formal (OECD, 2007). Dessa maneira, o programa pressupõe que esses jovens acumularam múltiplas habilidades e saberes em diferentes áreas do conhecimento.

No que se refere ao processo da leitura, o PISA avalia três aspectos referentes ao desenvolvimento de habilidades nesta competência pelos estudantes: Localização e Recuperação de informações, Integração e Interpretação de informações e a Reflexão e Avaliação das informações, subdivididos em cinco níveis de complexidade de acordo com as exigências das questões propostas na avaliação.

Participante como membro convidado das avaliações do PISA, o Brasil tem apresentado um baixo desempenho no que se refere às habilidades de leitura dos seus estudantes nas provas realizadas entre os anos 2000-2015, demonstrando o país entre os 10 últimos colocados no ranking de desempenho em leitura analisado (OECD, 2016). Considerando os conhecimentos estudados pela avaliação, o que se tem percebido é que os estudantes brasileiros são capazes de recuperar informações explícitas nos textos. Entretanto, quando se apresenta a necessidade do trabalho com interpretação e reflexão sobre as informações em um alto nível de exigência, os alunos tendem a não obter sucesso nestes tipos de tarefas de leitura propostas, inclusive na construção de inferências para compreender o texto (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SCLiar-CABRAL, 2013).

Além disso, um outro fator que nos faz refletir sobre a debilidade da formação de leitores no Brasil diz respeito ao papel da escola no processo ensino-aprendizagem da leitura: seria o âmbito escolar uma das instâncias responsáveis que contribui para o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações mencionadas? Neste aspecto, Kleiman (1999) expõe que as aulas de Língua portuguesa (Doravante LP) tendem a não priorizar uma metodologia com a leitura que considere estratégias e objetivos na leitura de textos, resultando em uma abordagem espontânea e difusa do processo ensino-aprendizagem dessa competência.

Esse contexto referente às concepções e metodologias refletidas em sala de aula por professores com a abordagem da leitura também tem sido alvo de pesquisas em diferentes projetos. Em trabalho de dissertação de mestrado resultante do projeto *Observatório da Educação-Ler e Educar*⁷ realizado no período de 2013 a 2015, Geron (2016) visou verificar

⁷ O projeto *Ler e Educar: formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina* objetivou estabelecer a formação continuada de docentes da rede básica de ensino no que se refere ao desenvolvimento da

como um grupo de professores de diferentes disciplinas concebiam a prática da leitura em suas aulas. Os resultados apontaram que os docentes tendem a compreender a leitura a partir de concepções que não consideram a atividade como um processo que envolve a inter-relação de diferentes estratégias e habilidades para que os alunos possam aprender a partir da leitura, revelando um conhecimento frágil a respeito do assunto.

A partir disso, percebemos que o livro didático (Doravante LD) pode ser utilizado como um importante recurso para auxiliar o professor no trabalho com a leitura em sala de aula, pois de acordo com Bittencourt (2014), esse material ainda é visto como uma das principais fontes norteadoras que guiam o trabalho dos professores em suas aulas. Dessa maneira, o objetivo principal da dissertação, que por ora introduzimos, diz respeito ao estudo de uma amostra de 224 atividades de compreensão textual e 33 textos selecionados de três livros didáticos de três coleções diferentes recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁸ para professores do 9º ano do ensino fundamental a serem utilizados no triênio 2017/2018/2019. O foco principal da análise recaiu sobre como os materiais escolhidos abordam a elaboração de inferências dos tipos conectivas e elaborativas nas atividades de compreensão textual selecionadas, tanto quanti quanto qualitativamente, considerando o número de atividades que identificamos com essas inferências a partir do *Corpus* estudado, a maneira pela qual os livros propõem questões de interpretação textual e as sugestões teóricas e metodológicas destinadas ao professor de LP.

Além dessas etapas, também objetivamos a reformulação de uma atividade analisada a partir de metodologias complementares com relação ao ensino-aprendizagem de inferências que acreditamos poderem auxiliar o trabalho do professor de LP nas aulas de leitura e, conseqüentemente, ajudar o aluno-leitor na tentativa de entender textos por intermédio da construção de inferências. Entendemos o direcionamento importante, visto que o processo cognitivo de realizar inferências é visto como uma das atividades cognitivas necessárias na leitura para a compreensão textual (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Após a presente introdução, dividimos o trabalho em quatro capítulos. No próximo capítulo, *Referencial Teórico*, apresentamos os principais aportes teóricos que nortearam a pesquisa para aprofundarmos nossos estudos em relação ao foco da nossa análise, além de

competência leitora e seus desdobramentos, estimulando práticas que visaram a formação de leitores no âmbito escolar.

⁸ O Programa Nacional do Livro Didático é uma ação do Ministério da Educação do Brasil nas políticas públicas dirigidas à educação que objetiva auxiliar professores e alunos no processo ensino-aprendizagem em sala de aula com a distribuição de materiais pedagógicos. A discussão sobre seus parâmetros e respectiva importância para o trabalho docente em sala de aula será aprofundada na seção 2.2 *O livro didático e a formação de leitores*.

propiciarem credibilidade para o desenvolvimento do nosso trabalho. No capítulo seguinte, na *Metodologia*, demonstramos quais foram os materiais selecionados para a análise, os critérios adotados para a respectiva escolha, além dos procedimentos que foram realizados para o cumprimento dos objetivos dessa dissertação. No capítulo *Análise e discussão dos resultados*, expomos as principais constatações e ponderações que conseguimos obter ao cumprir as etapas de trabalho que foram estabelecidas na metodologia escolhida para o presente estudo, além da nossa proposta de reformulação de uma atividade com a abordagem de ações direcionadas ao professor que englobam conhecimentos que julgamos necessários para que o aluno-leitor construa uma inferência conectiva nessa atividade de compreensão textual. Por fim, nas *Considerações finais*, refletimos sobre os resultados a que chegamos com o desenvolvimento do estudo, confrontando com os constructos teóricos que exploramos, além de sugestões para possíveis trabalhos que possam contribuir com novas conclusões a respeito da pesquisa realizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos essa revisão de literatura ponderando que o conceito *leitura*, discutido nas próximas seções, será abordado a partir de uma perspectiva dos estudos psicolinguísticos da linguagem ao compartilharmos que a leitura pode ser vista como uma competência na qual diferentes processos são mobilizados, sejam conscientes ou inconscientes, por parte do leitor quando ele se depara com a língua escrita com o objetivo de entender a mensagem (PERFETTI, 2001; ZWAAN; SINGER, 2003; MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004; SOUSA; GABRIEL, 2009; MORAIS, 2013a; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; SCLiar-CABRAL, 2013). Além disso, a presente reunião de ideias e constatações dos diferentes autores estudados nesse trabalho possui o respaldo dos avanços das investigações da Psicolinguística, das Neurociências, da Psicologia Cognitiva e da própria Linguística que vêm auxiliando os pesquisadores para um melhor entendimento⁹ daquilo que pode ocorrer na mente no momento em que lemos e/ou compreendemos um determinado texto (SOUSA; GABRIEL, 2009; STERNBERG, 2010; SCLiar-CABRAL, 2013; EHRI, 2013).

Dessa forma, pelo motivo de a nossa dissertação possuir como foco principal o estudo de uma das atividades cognitivas que possui um papel importante para que possamos compreender os textos que lemos, isto é, a elaboração de inferências na leitura, discutiremos, no decorrer desse referencial teórico: o que caracteriza a tarefa de ler ao considerarmos a ciência da leitura; porque é necessário o aprendizado de diferentes habilidades e estratégias para a realização de uma leitura e quais são os processos que interagem para que a compreensão de textos ocorra com sucesso de acordo com as intenções do leitor. Além destes pontos, também abordaremos o conceito de inferência no que se refere a um processo cognitivo mais amplo que utilizamos no cotidiano, além da relevância de algumas inferências para a compreensão na leitura, especialmente à abordagem daquelas que são o foco do presente estudo: as dos tipos conectivas e elaborativas. Nessa perspectiva, discutiremos quais os fatores que condicionam a construção de inferências para que o leitor possa entender textos no cotidiano.

Na seção que segue, discorreremos sobre o conceito de leitura adotado por pesquisadores, especialmente das áreas da Linguística, Psicolinguística e Neurociências,

⁹ Mesmo com os avanços das técnicas de pesquisa, especialmente dos estudos das Neurociências na busca de representar o que ocorre na mente do leitor no momento em que ele está lendo, ainda não foi possível demonstrar fielmente os processos envolvidos no ato da leitura. A maioria desses processos podem ser identificados, em parte, por intermédio de técnicas on-line e off-line na tentativa de compreender o que se passa na mente do leitor quando ele realiza uma determinada atividade de leitura (TOMITCH, 2008).

considerando a leitura como um processo complexo e que mobiliza diferentes conhecimentos para ser realizada com compreensão.

2.1 LEITURA: EXPLORANDO SUAS CONCEPÇÕES

Dentre os afazeres e ações que realizamos ou somos obrigados a executar na nossa vida diária, entendemos que é inegável a contribuição que uma atividade de leitura exerce no cotidiano não só pela questão do ato de ler ser um excelente exercício para o desenvolvimento cognitivo humano (IZQUIERDO, 2002; SOUSA; GABRIEL, 2009; GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016), mas também por ser a leitura uma das formas de obtenção de conhecimento dos mais variados tipos. Portanto, essa atividade tende a contribuir, por consequência, com o aperfeiçoamento pessoal e profissional daqueles que rotineiramente estão em contato com palavras e textos no dia a dia.

Sob o mesmo ponto de vista, Alliende e Condemarín (2005) explicam que quanto mais elevadas são as habilidades em leitura de uma determinada população, maior é a tendência de que os indicadores econômicos e sociais do local de onde esses leitores vivem aumentem em relação aos lugares com leitores que apresentam defasagens em relação ao desenvolvimento da competência leitora. Desta maneira, entendemos que, para o êxito na formação de bons leitores, é necessário reconhecer que a leitura envolve conhecimentos múltiplos que interagem, visto que ela se constitui como uma atividade complexa e sistemática (CAIN, 2009; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Por conseguinte, julgamos relevante abordar algumas das principais concepções de leitura estudadas nesse trabalho, refletindo sobre os estudos psicolinguísticos da linguagem, ao considerarmos a leitura como um processo cognitivo que envolve outros processos da mente que se complementam para o alcance daquilo que geralmente os leitores almejam: a compreensão de textos.

2.1.1 Concepções de leitura como uma atividade cognitiva

Considerando que, a partir do estudo do sistema cognitivo humano é possível entender sobre como “[...] as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação” (STERNBERG, 2010, p. 1), optamos pelo estudo da leitura como uma atividade que envolve estes processos para a sua realização. Ao ler um texto escrito, o leitor está ativando pensamentos que o guiarão na leitura, de forma que as ideias estimuladas na mente estão centradas exclusivamente nos grafemas, fonemas e palavras presentes no texto na relação com

os conhecimentos acumulados de quem o lê (SMITH, 1989). Explorando esta conexão, teóricos da área da Psicolinguística apresentam concepções de leitura que enaltecem os principais componentes nela envolvidos: o leitor e o texto.

Diante dessa perspectiva, Leffa (1996) apresenta quatro concepções para a leitura: uma concepção mais geral, a leitura como extração de significados do texto, a leitura como uma forma de atribuição de significados ao texto e a leitura interativa. No que se refere à primeira concepção, Leffa (1996) explica que as informações no texto não são conectadas diretamente à realidade, mas conectam-se por intermédio dos conhecimentos que o leitor possui, propiciando interpretações distintas para elas. Desta forma, a leitura é “[...] olhar para uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p.10).

A segunda concepção de leitura abordada por Leffa (1996) é a leitura vista como uma maneira de extrair significados de um texto. Também chamada de leitura *ascendente* ou *bottom-up*. Leffa (1996) argumenta que, de acordo com esta concepção, os sentidos são encontrados exclusivamente no texto. Em outras palavras, as informações mais relevantes e necessárias, de acordo com as intenções do leitor ao realizar uma leitura, estão prontas e acabadas no código escrito.

Sob o mesmo ponto de vista, Solé (1998) defende que, a partir dessa concepção de leitura, o leitor processa os elementos de um texto desde os níveis mais baixos (fonemas, grafemas, palavras, sentenças) até os níveis mais elevados hierarquicamente e sucessivamente. Nesta concepção de leitura, ao priorizar os elementos fundamentais do texto, o leitor tende a não considerar alguns processos de ordem superior que também são importantes para a compreensão, como a contribuição dos seus próprios saberes por intermédio da realização de inferências, por exemplo.

A terceira concepção de leitura apresentada por Leffa (1996) é a leitura como atribuição de significados. Nela temos o processamento *descendente* ou *top-down*, que a caracteriza não a partir do texto, mas a partir do aporte de conhecimentos e experiências do próprio leitor. Diferentemente da concepção *ascendente* de leitura, nessa concepção o leitor não realiza o processamento de palavra por palavra e/ou frase por frase, mas o faz a partir de componentes disponibilizados pelo seu sistema cognitivo que propiciam, por exemplo, o armazenamento de conhecimentos e que permite ao leitor utilizar o texto para descartar ou confirmar suas previsões e hipóteses ao realizar uma determinada leitura (SOLÉ, 1998).

Entretanto, Leffa (1996) argumenta que tanto a concepção *ascendente* quanto a *descendente* propostas para a leitura possuem limitações, não sendo possível adotar uma concepção melhor ou inferior a outra, sendo que “A complexidade do processo da leitura não

permite que se fixe em apenas um dos seus polos, com exclusão do outro” (LEFFA, 1996, p.17). Desse modo, o referido autor explica a relevância de considerar o papel do texto e daquele que o lê em uma relação de interatividade que possibilite ao leitor superar os desafios que poderão ser impostos na leitura. Desta maneira, prevalecendo a contribuição de ambos por intermédio de uma leitura interativa.

A partir da quarta concepção, interação texto-leitor, Solé (1998) explica que o processo da leitura pode ser realizado de uma maneira *ascendente* e *descendente* simultaneamente: do texto, os elementos se difundem aos níveis superiores, todavia, ao mesmo tempo, o leitor verifica suas expectativas em relação ao texto a partir dos níveis mais baixos (palavras, frases, etc.).

Em resumo, Smith (1989) pondera que a construção de sentidos na leitura é estabelecida a partir da relação dos conhecimentos prévios do leitor com as informações escritas no texto pelo seu escritor: a informação não visual e a informação visual respectivamente. E, para que essa relação ocorra, o leitor necessitará utilizar de um dos seus mais importantes componentes do sistema cognitivo: sua capacidade de memória.

2.1.2 A importância da memória para a leitura

A capacidade que o ser humano possui de memorizar informações e fatos que vivenciou sem dúvidas é um dos principais processos do sistema cognitivo que nos possibilita realizar as nossas tarefas rotineiras e sociais. É a memória¹⁰ que guia nossos comportamentos e atitudes nos diferentes momentos do dia e da noite. Em resumo, a nossa capacidade de memória pode ser definida como “[...] a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações” (IZQUIERDO 2002, p.9). Decerto, são estas características da memória que nos constituem como seres humanos capazes de adquirir novos conhecimentos e experiências de vida, relacionando o que vimos, ouvimos ou sentimos com aquilo que já aprendemos no decorrer da nossa trajetória.

Assim sendo, notamos que as diferentes atividades de leitura que realizamos no nosso cotidiano também podem ser vistas como excelentes formas de estimular essas relações de adquirir, armazenar e recuperar memórias. Todavia, antes de explorarmos mais a fundo a importância da memória para a compreensão de textos, julgamos necessário o conhecimento

¹⁰ Na tentativa de prevenirmos qualquer confusão entre o uso do termo no plural e singular, compartilhamos a afirmação que sugere utilizar a palavra memória como “[...] a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações; e utilizar a palavra ‘memórias’ para designar cada uma ou cada tipo delas” (IZQUIERDO, 2002, p.16).

de quais tipos e funções de memórias discutidas na literatura estão relacionadas com os diferentes processos envolvidos na leitura, visto que o sistema da memória, diferente do coração, por exemplo, é constituído como um conjunto de outros sistemas que trabalham cooperativamente para a realização das nossas atividades diárias (BADDELEY, 1999).

Com relação ao seu tempo de retenção e/ou armazenamento após sua aquisição, as memórias podem ser classificadas como de curta ou longa duração. Discutindo as características e como é estabelecida a interação entre estes dois tipos de memória, Sternberg (2010) argumenta que as informações disponíveis na memória de curto prazo ficam retidas não mais que poucos minutos, quiçá segundos, nesse sistema. Estas memórias de caráter temporário geralmente são aquelas que retemos somente para obter informações provisórias, como por exemplo, ler os textos antes da prova, lembrar o número do CEP de uma casa até o tempo de anotá-lo em um papel e, no caso da leitura, manter sentidos específicos do texto ativos enquanto progredimos na leitura. Diante disso, percebemos que a memória de curta duração mantém as informações “[...] justamente o tempo necessário para que as memórias de longa duração se consolidem” (IZQUIERDO, 2002, p. 27). Por outro lado, diferentemente da memória de curto prazo, as informações retidas na memória de longa duração geralmente ficam armazenadas por mais tempo.

É a memória de longa duração um dos sistemas responsáveis por nos constituir como pessoas e estabelecermos a nossa rotina de vida justamente por ser ela que retém o conhecimento que vamos construindo com o passar dos tempos. Neste aspecto, Sternberg (2010) pondera que a memória de longo prazo é capaz de armazenar informações por longos períodos, sendo que em alguns casos até para sempre, como por exemplo, o nome dos objetos a nossa volta e o nome do lugar onde moramos. Com relação à leitura, também é nesse sistema em que está armazenado nosso conhecimento sobre os grafemas, fonemas, palavras e seus respectivos significados que darão suporte às habilidades que necessitamos para compreender aquilo que lemos.

Ao nos referirmos às memórias com relação aos seus tipos, também é importante conhecermos, especialmente no que se refere à compreensão do texto escrito, um componente de curta duração do nosso sistema de memória: a chamada memória de trabalho ou *working memory*. Discutindo sobre a função e capacidade de armazenamento deste sistema da memória humana, Finger-Kratochvil e Baretta (2008) pontuam que a memória de trabalho vem substituindo o conceito memória de curta duração por ser um sistema de armazenamento de caráter múltiplo e fundamental na retenção temporária de informações.

De fato, a memória de trabalho é caracterizada por ser uma passagem essencial da informação para a posterior retenção (ou não) daquilo que o indivíduo vê, ouve, sente etc. no seu cotidiano. Portanto, a memória de trabalho “[...] serve para ‘gerenciar a realidade’ e determina o contexto em que os diversos fatos, acontecimentos ou outro tipo de informação ocorrem” (IZQUIERDO, 2002, p.19). Em outras palavras, ela é responsável por conservar as informações adquiridas ativas até que sejam consolidadas (ou não) na nossa memória permanente. Considerando esses tipos de memórias e suas funções ao abordarmos a questão da compreensão, percebemos que a memória de longa duração pode ser adotada como sendo um sistema de memória importante porque é justamente nela que estão retidas as nossas experiências de mundo, inclusive os significados das palavras que são necessárias para lermos textos escritos. Diante disso, Sousa e Gabriel (2009) explicam que são justamente os conhecimentos que construímos ao longo dos anos, presentes na memória de longa duração, que irão contribuir para que possamos relacionar o texto com aquilo que já sabemos sobre o assunto na busca de compreendê-lo.

E, na relação entre as informações textuais com aquilo que o leitor já sabe sobre o assunto abordado no texto, o sistema de memória de trabalho é estabelecido como essencial para a intermediação das ideias lidas com os saberes armazenados na memória de longo prazo do leitor, pois o seu papel é, como já discutido, selecionar as informações mais relevantes que recebemos diariamente para posterior retenção ou não.

No que tange aos diferentes níveis de processamento da compreensão textual¹¹, a memória de trabalho desempenha um papel crucial, pois é nela que ficam retidas as ideias centrais do texto para uma posterior representação das informações nele contidas (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). Sob o mesmo ponto de vista, Cain (2009) defende que, no decorrer da leitura, a memória de trabalho auxilia no armazenamento temporário de uma informação enquanto a posterior está sendo processada pelo leitor, como por exemplo quando é agregada uma sentença a outra na construção de sentidos para um parágrafo.

Além disso, ao explicarem que a memória de trabalho também pode ser vista como um componente de memória que pode ser expandida, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) entendem que com a prática da leitura intensiva, e posterior aprendizagem, há um maior revigoramento da capacidade de memória de trabalho. Neste aspecto, Kintsch e Rawson (2013) argumentam que a memória de trabalho, mesmo sendo um dispositivo de armazenamento limitado, possui

¹¹ Os diferentes níveis de processamento da compreensão que interagem para obtermos sucesso na realização de uma determinada leitura, ou seja, para que possamos entender aquilo que lemos, serão aprofundados com mais detalhes a partir da seção 2.4 *A compreensão: fim do processo da leitura?*

uma reserva de informações conectadas à memória de longa duração que, relacionadas com a atual informação processada, podem ser recuperadas mais rapidamente de acordo com o foco de atenção do leitor.

Em resumo, notamos que é a partir da capacidade de memória que podemos construir sentidos e significados na leitura para posterior representação do que lemos. Deste modo, é possível entendermos que este componente do sistema cognitivo humano se constitui como um dos principais responsáveis para que possamos realizar leituras na nossa vida diária e, conseqüentemente, adquirirmos conhecimentos para saber lidar com as mais variadas situações do cotidiano. Pois, como poderíamos ler se não fôssemos capazes de armazenar na memória nosso conhecimento acerca dos grafemas, fonemas, palavras e sobre o mundo em geral? Sem dúvidas, a partir dessa reflexão, podemos reconhecer o porquê o processo da memória é foco de interesse de muitas pesquisas e estudos.

Todavia, para que possamos ler com mais autonomia, além de fazermos uso da nossa capacidade cognitiva da memória, também percebemos a necessidade de estimularmos outros processos mais gerais da cognição humana que, quando mobilizados na leitura, são essenciais para que possamos atingir diferentes objetivos no momento em que lemos. Dentre estes outros processos, destacamos as habilidades automáticas e as estratégias de leitura. Estes dois conceitos serão discutidos e aprofundados com mais detalhes na seção que segue.

2.1.3 As habilidades e estratégias no ensino-aprendizado da leitura

No âmbito do processo de formação de leitores, seja na escola, na academia ou mesmo na relação com os familiares, percebemos a importância da construção de alguns conhecimentos que o leitor precisará desenvolver para lidar com os desafios que um determinado texto escrito poderá proporcionar em uma tarefa de leitura. Desta forma, considerando o contexto ensino-aprendizagem da leitura nesses ambientes, notamos que o aprendizado de diferentes habilidades e estratégias para lidar com os textos escritos pode ser visto como uma das formas que auxilia o leitor a compreender as informações na leitura que realiza.

Todavia, ao refletirmos sobre o que são habilidades e estratégias, especialmente no que se refere à ciência da leitura e aos processos envolvidos na compreensão, percebemos que os termos são apresentados de maneira difusa, no sentido de os autores ora usarem um termo ora outro para expor uma mesma ideia (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008). Este

descompasso na escolha dos termos pode resultar, como consequência, em metodologias equivocadas nas aulas de leitura especialmente por parte de professores.

Portanto, acreditamos ser necessário o esclarecimento das diferenças e de como se complementam as habilidades e estratégias de leitura no trabalho com o texto pelo fato de, no presente estudo, dedicarmos nossas atenções para a maneira na qual inferências dos tipos conectivas e elaborativas são propostas em livros didáticos, visto que elas tanto podem ser realizadas como uma habilidade quanto como uma estratégia (MCKOON; RATCLIFF, 1992; KINTSCH, 1998; KINTSCH; KINTSCH, 2005). Desta forma, aumentando a importância de conhecermos o que os termos representam na leitura.

Segundo Afflerbach, Pearson e Paris (2008, p. 368, tradução nossa)¹², “Habilidades de leitura são ações automáticas que resultam em decodificação e compreensão com rapidez, eficiência, fluência e geralmente ocorrem sem a tomada de consciência [...]”. Dessa maneira, percebemos que o que caracteriza as habilidades que aprendemos com a experiência na realização de uma atividade, inclusive aquelas que interagem na leitura, é justamente o caráter inconsciente e automático na realização de ações específicas na tentativa de atingir um determinado objetivo.

Neste contexto, notamos que, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, tanto no seu estágio inicial quanto em fases mais avançadas, o aprendizado de habilidades exige muitos esforços para sua consolidação. Sob este aspecto, Anderson (1995) explica que a quantidade de treinamento para um determinado conhecimento se concretizar como uma habilidade pode demandar um tempo elevado se o domínio for complexo. Todavia, o aprendizado inicial de determinadas habilidades, como por exemplo o processo da decodificação¹³, deve ser ensinado estrategicamente para posterior automatização do processo (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008).

Diante disso, julgamos relevante abordar o processo deliberado que ocorre na relação do leitor com o texto, as estratégias metacognitivas, através de dois pontos: a) como os conhecimentos envolvidos para a consolidação de uma habilidade necessitam ser ensinados de uma forma estratégica e b) como, após automatizar determinados processos, o leitor poderá utilizar recursos conscientes para a obtenção de sucesso nas atividades de leitura.

¹² “Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness [...]”.

¹³ Ver seção 2.3.1.1 *Acessando as palavras no texto: da decodificação à ativação lexical imediata* para um melhor entendimento da importância de se automatizar certos processos, como por exemplo, a identificação de palavras para compreender um texto com sucesso.

Diferentemente de ações automáticas e inconscientes que definem as habilidades de leitura aprendidas pelas pessoas, as estratégias metacognitivas se caracterizam por serem ações executadas com menos rapidez e com uma maior ativação da consciência por parte do leitor (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008), resultando em uma maior reflexão sobre o que fazer para atingir um determinado objetivo e/ou executar uma tarefa em especial, como por exemplo entender a ideia central de um texto.

Considerando a ciência da leitura, notamos que as estratégias metacognitivas são processos conscientes, além da utilização de habilidades que automatizamos na relação com os textos a partir dos nossos conhecimentos armazenados na memória. Ao explicar que as estratégias metacognitivas podem ser vistas como ações deliberadas nas leituras que realizamos, Sternberg (2010) explica que elas são executadas como uma espécie de “sinal de alerta” nas diferentes etapas da leitura na tentativa de compreendermos aquilo que lemos: nas vezes em que o leitor encontrar dificuldades que possam impedir que ele cumpra com seus objetivos com a realização de uma determinada leitura, poderá ser por intermédio do monitoramento consciente e reflexivo que o leitor escolherá uma solução que julgue adequada para que sua compreensão não seja comprometida.

Essa postura geralmente é caracterizada pelo fato de o leitor, conscientemente, ser capaz de verificar e refletir sobre seu desempenho na leitura, parando e/ou seguindo no texto caso encontre uma palavra, uma frase, um período ou um parágrafo que julgue ter dificuldades para entender (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Diante disso, ele poderá adotar estratégias para solucionar os problemas de compreensão que normalmente sucedem em uma atividade de leitura. Esse cenário pode ser exemplificado nos momentos em que o leitor elabora perguntas sobre o seu desempenho na leitura, relê as informações anteriores nos momentos em que encontra uma sentença que lhe cause confusão em um determinado ponto do texto, dentre outras estratégias¹⁴ que a literatura que explora o ensinar-aprender a ler discute.

Assim, primordialmente o que diferencia habilidades de estratégias na leitura são justamente as ações automáticas e inconscientes que caracterizam uma habilidade e as ações conscientes e deliberadas que permeiam a postura de um leitor ao se deter em atitudes estratégicas para compreender um texto. Entretanto, uma habilidade dificilmente possuirá um caráter automático se não houver uma instrução estratégica no início. Nesse sentido, Afflerbach, Pearson e Paris (2008) argumentam que as ações estratégicas podem ser

¹⁴ Para um melhor conhecimento acerca de algumas estratégias de leitura discutidas na literatura, além de como o leitor as utiliza em um processo de ler textos, ver Solé (1998).

relevantes em duas situações específicas: no processo de ensino-aprendizagem da leitura no estágio inicial e nas etapas da leitura nas quais há problemas no desenvolvimento de algumas habilidades para a compreensão de textos.

Deste modo, reconhecemos que o processo de realização de inferências na leitura tanto pode ser executado como uma habilidade, nos momentos em que o leitor completa uma lacuna do texto automaticamente, quanto como uma estratégia nos casos em que ele constrói a inferência a partir de ações deliberadas. Na próxima seção, abordaremos a relação que o material escolhido para explorarmos nessa pesquisa, o LD, possui com a formação de leitores e o trabalho com a leitura em sala de aula, discutindo suas possíveis contribuições através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

2.2 O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Com a democratização das tecnologias da comunicação e informação (TICs), predomina uma concepção de que o material impresso-tal como o LD -já não assume mais um papel de protagonista na vida das pessoas no que se refere à aquisição de conhecimentos, especialmente dos estudantes em ambiente escolar. Entretanto, reconhecemos que este material ainda pode ser utilizado como uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas do saber, sendo, inclusive, um dos principais norteadores do trabalho de professores em sala de aula nos dias de hoje.

De acordo com Bittencourt (2014), o trabalho com o LD em sala de aula vem permeando o planejamento de docentes desde o século XIX, pois surgiu juntamente com os primeiros currículos escolares. Além disso, a referida autora argumenta que o LD acompanha as mudanças de concepções de ensino que transcorrem com o passar dos anos, até mesmo daquelas que surgiram a partir de inovações tecnológicas.

Desta maneira, podemos notar que o LD dificilmente perderá seu lugar, pois ainda é visto como fonte de conhecimento, foco de interesse por parte de estudiosos e rotineiramente acompanha as transformações que ocorrem com relação às metodologias e diretrizes que visam aprimorar as competências dos estudantes em diferentes áreas do saber. Além do mais, esse material didático normalmente caminha junto com os novos suportes da informação, possuindo a incumbência de organizá-la em sequências pedagógicas (BITTENCOURT, 2014).

Do mesmo modo, também reconhecemos que o LD pode ser caracterizado como um relevante material de apoio para a aprendizagem da leitura em seus diferentes níveis,

especialmente no âmbito escolar, sendo um dos responsáveis por auxiliar o professor para a formação de bons leitores que terão que lidar com textos de diferentes graus de dificuldade na escola ou fora dela.

Desta maneira, esse suporte tende a auxiliar o professor no que diz respeito ao ensino de habilidades e estratégias que possam contribuir na formação de leitores críticos e autônomos, considerando que “Os livros didáticos assumem um papel central [...], pois, além da seleção textual, indicam atividades, exercícios e informações complementares que fazem uma mediação entre o texto e o leitor” (BRASIL, 2016, p.12). Assim, no contexto de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula, servem como mais uma ferramenta para a realização de um bom trabalho docente, seja com a abordagem da leitura ou de outras competências.

Portanto, notamos que o professor possui um papel fundamental na escolha deste, que é um dos materiais e guia, que irá auxiliá-lo para o cumprimento de suas metas referentes ao ensino-aprendizagem de conteúdos no decorrer do ano letivo, inclusive no trabalho com a leitura. Se o livro for bom no sentido que possa suprir as principais dificuldades dos alunos em um determinado conhecimento, o professor estará munido de uma importante ferramenta para seu trabalho. Caso contrário, com um material de baixa qualidade em mãos, a consequência pode ser de resultados insatisfatórios com relação aos conteúdos estudados durante o ano nas disciplinas escolares. A partir disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surge como um relevante suporte para ajudar o professor na tarefa de escolha de bons materiais para complementar o seu trabalho em sala de aula através de subsídio de livros didáticos de diferentes disciplinas, dicionários e outros materiais.

O PNLD é uma ação de políticas públicas direcionada à área da educação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que possui como meta principal a pré-seleção dos melhores livros didáticos no mercado editorial ao estabelecer alguns pontos mínimos considerando certos critérios de qualidade. O subsídio de materiais é organizado a cada três anos, sendo que a cada ano o programa seleciona coleções de livros para um determinado ciclo educacional-ensino fundamental-anos iniciais, ensino fundamental-anos finais e ensino médio, ficando a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁵ a aquisição e a distribuição dos materiais selecionados para as escolas públicas brasileiras cadastradas no senso escolar.

¹⁵ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação encarregada da execução de políticas educacionais, especialmente no que se refere aos moldes de compras governamentais. Para mais informações, acessar: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>.

Em suma, considerando o PNLD como uma iniciativa de políticas públicas, o programa pode ser definido como o “[...] resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro” (BATISTA, 2003, p.26-27). A partir disso, notamos que o PNLD tem acompanhado as mais recentes concepções de ensino-aprendizagem nos mais variados domínios, considerando que as diretrizes que norteiam o programa constantemente sofrem alterações no decorrer dos anos com o aperfeiçoamento dos seus critérios na tentativa de garantir uma educação que propicie uma formação escolar plena aos estudantes em todos os seus sentidos (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, Bittencourt (2014) avalia o programa como um marco essencial para os profissionais docentes, pois, segundo a autora, ele vem propiciando a melhoria da qualidade do material ofertado para as escolas do país, no sentido que tem evitado muitos equívocos em relação aos conceitos específicos de cada área do saber. Para o triênio 2017/2018/2019, foram selecionados LDs de diferentes disciplinas destinados à professores e estudantes dos anos finais do EF (6º, 7º, 8º e 9º ano), inclusive os livros de coleções de LP que são o foco do presente trabalho a partir da escolha de três volumes recomendados para o 9º ano.

Antes da escolha e posterior distribuição dos LDs aos professores e alunos das escolas brasileiras, fica a cargo de especialistas das respectivas áreas, por intermédio da elaboração do Guia do LD¹⁶, a análise e indicação das coleções adequadas e reprovação das obras que não atendem os editais formulados pelo PNLD. No que se refere às coleções de LP recomendadas para o triênio, foram escolhidas seis coleções de um total de 21 avaliadas por especialistas da área (BRASIL, 2016), de acordo com o edital 02/2015-CGPLI: Edital PNLD 2017.

Com relação à formação de leitores, observamos sugestões de trabalho com a leitura em sala de aula com o objetivo de auxiliar para o êxito no processo de desenvolvimento do leitor proficiente (BRASIL, 2016): a concepção da leitura como uma atividade contextualizada de acordo com as diferentes situações de interação entre leitor, texto e autor; o trabalho com as estruturas intrínsecas de cada gênero textual presente no cotidiano dos estudantes e o estímulo do desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura para o êxito na compreensão de textos.

¹⁶ O objetivo do Guia do LD é auxiliar os profissionais a escolher as coleções que julguem que possam contribuir para a sua disciplina, sendo que, no guia, encontram-se as recomendações sobre o ensino da disciplina, os critérios e parâmetros das quais as coleções inscritas foram avaliadas por especialistas e as resenhas que trazem as possíveis contribuições das obras aprovadas para o trabalho com a disciplina. Para mais detalhes, ver Brasil (2016).

Além disso, observamos que os critérios recomendados às coleções escolhidas pelo PNLD 2017 consideram diferentes conhecimentos que interagem para o desenvolvimento de uma leitura com compreensão, ou seja, uma leitura constituída por diferentes processos, propondo atividades que enalteçam “[...] os conhecimentos prévios do leitor/produzidor e as ações de refletir, revisar, (re)organizar e pensar sobre os procedimentos textuais e discursivos” (BRASIL, 2016, p.25). E, neste caso, também podemos ponderar sobre estar inserido (ou não) nesse processo a atividade cognitiva de construção de inferências, que também é recomendado o seu desenvolvimento a partir das sugestões do Guia PNLD 2017 para os anos finais do EF.

Como o foco do presente estudo direcionou-se sobre a construção de inferências na compreensão em leitura a partir de atividades de LDs, acreditamos também necessária a discussão sobre os outros processos envolvidos na leitura e na compreensão de textos, além da realização de inferências, que são fundamentais para um bom entendimento dos textos lidos. Esta abordagem será aprofundada nas seções que seguem.

2.3 CONHECENDO OS DOIS PRINCIPAIS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA LEITURA

Ao refletirmos sobre os processos cognitivos que o ato da leitura envolve, percebemos que, para entender um determinado texto, é necessário a mobilização de diferentes saberes para que haja a possibilidade de aprendermos novos conteúdos e/ou para que possamos consolidar aquilo que já sabemos sobre um domínio do conhecimento após a conclusão da leitura. E, antes da abordagem de quais são esses processos implicados na leitura, julgamos relevante mencionar que a concepção de leitura que adotamos para o presente trabalho considera este ato como um processo mais geral no qual outros processos e/ou níveis de processamento ocorrem e interagem para que aconteça aquilo que Kintsch e Kintsch (2005) demonstraram como sendo a base da leitura: a representação do texto lido.

Diante disso, percebemos que a leitura implica um processo que envolve a inter-relação de componentes do sistema cognitivo humano que, a partir do momento em que ocorre o aprendizado da leitura, são modificados (GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016). Deste modo, ao observarmos que a leitura é caracterizada como um ato complexo que mobiliza diferentes conhecimentos e componentes da cognição humana, concordamos que “Ler implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações em outras representações” (MORAIS, 2013a, p.11).

Partindo desta concepção de leitura, podemos perceber que os processos nela envolvidos podem ser classificados em dois tipos: os de identificação dos grafemas, fonemas, palavras etc. e aqueles que envolvem os processos da compreensão global de textos (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; KINTSCH; KINTSCH, 2005; KINTSCH; RAWSON, 2013; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Visto que tanto o processo de reconhecimento das palavras quanto aqueles processos da compreensão do texto são importantes para a construção de significados e sentidos na leitura, notamos que o primeiro nível de processamento, o de identificação das palavras, pode ser concebido como um processo de caráter específico enquanto que os processos da compreensão são de caráter mais ou menos gerais, pois outros recursos cognitivos são mobilizados para que possamos representar as informações textuais (MORAIS, 1996; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Sob o contexto dos processos em questão, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) definem como *baixos* e/ou *básicos* os níveis de processamento de identificação de fonemas, grafemas, palavras e sentenças e *superiores* aqueles que exigem atividades cognitivas mais gerais como o monitoramento da compreensão, a construção de inferências e a consciência da estrutura do texto. Portanto, ao explorarmos esses processos, observamos, de maneira geral, que para entendermos um texto é importante considerar “[...] (a) a identificação das palavras e (b) o engajamento entre a língua e os mecanismos cognitivos gerais que agrupam as palavras em mensagens” (PERFETTI, 2001, p.12800, tradução nossa)¹⁷. Em vista disso, percebemos que os processos considerados *básicos* são necessários para o conseqüente desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos processos de caráter *superior*.

Desse modo, notamos que o processo *básico* de identificação de palavras deve ser automatizado para que outros processos, sejam inconscientes ou conscientes envolvidos na compreensão, sejam executados pelo leitor (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008). Assim, ele estará realizando uma leitura fluente ao conseguir identificar a maioria das palavras do texto, além de utilizar processos de ordem elevada para que possa compreender com sucesso e alcançar seus objetivos com a realização da leitura. Esta postura do leitor na relação com o texto escrito será discutida na seção que segue.

¹⁷ “[...] (a) the identification of words and (b) the engagement of language and general cognitive mechanisms that assemble these words into messages”.

2.3.1 A leitura fluente: automatizando a identificação de palavras no texto

Diferentemente de outros meios, como por exemplo em uma figura desenhada, na leitura, o leitor necessitará processar o código escrito, e, no caso da LP, o alfabético (SCLIAR-CABRAL, 1995). Vejamos a leitura em meados do século XXI. Em meio a uma cultura na qual a produção e a aquisição de conteúdo simbólico faz parte do cotidiano das pessoas (THOMPSON, 2013), percebemos que a escrita, nas sociedades urbanas em especial, é utilizada como um recurso fundamental para a realização de muitas das atividades presentes na vida das pessoas, como por exemplo uma maneira de comunicação.

Neste sentido, entendemos que a escrita “[...] *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural” (MARCUSCHI, 2010, p. 16, grifo do autor). Ao refletirmos sobre a importância do código escrito para a vida das pessoas na atualidade, também destacamos a tese de Marcuschi (2010) de que a escrita “se tornou” uma ferramenta importante no meio social justamente pela sua invenção ter ocorrido em um passado não muito distante. Scliar-Cabral (1995), no contexto do surgimento da escrita em oposição às primeiras formas de comunicação, como por exemplo a pictográfica, demonstra que os primeiros traçados escritos apareceram por volta dos anos 5.000 antes de Cristo.

Além do mais, a proliferação dos suportes da escrita foi difundida há menos de 600 anos atrás, com a invenção da prensa tipográfica que revolucionou a forma de comunicação das sociedades humanas (MARCUSCHI, 2010). Em resumo, é possível perceber que, diferentemente da comunicação oral, constituída como uma capacidade biológica dos seres humanos (SLOBIN, 1980), a escrita permeia nossas vidas como um artefato cultural que aprendemos sistematicamente.

Gabriel (2016), nesta perspectiva, explica que, sendo diferente à comunicação oral no que se refere à sua apropriação, a aprendizagem da linguagem escrita pode ser vista como uma tarefa complexa e que seus usuários deverão se adaptar às suas regras e convenções. Desta forma, notamos que a linguagem escrita possui particularidades que a diferencia de outras linguagens, tais como a oral, sendo uma delas a necessidade de adaptação de nossos sistemas cognitivos para que possamos compreender as mensagens proporcionadas pelo código escrito, como é o caso do movimento dos olhos ao processar a escrita por exemplo (SCLIAR-CABRAL, 2013; MORAIS, 2013a).

Deste modo, é possível refletir que um dos requisitos básicos para que possamos ler com mais autonomia e atingir nossos objetivos com a realização de uma leitura é justamente o

conhecimento acerca dos fonemas, grafemas e palavras que regem o sistema de escrita, que em alguns aspectos se diferem da linguagem oral na qual estamos acostumados a nos comunicar desde os primeiros anos de vida. Desta forma, considerando que a escrita se aprende e este processo de aprendizado da leitura pode ser iniciado pelo conhecimento das relações entre grafemas e fonemas em palavras, reconhecemos a importância da aprendizagem de uma leitura fluente para a formação de bons leitores, especialmente no âmbito escolar.

Uma leitura fluente é caracterizada pelo seu caráter rápido e automático na identificação de palavras (HIRSCH, 2003). Basicamente isso se deve ao fato de o leitor já ter adquirido habilidades exigidas na leitura que são executadas inconscientemente, como a relação grafema-fonema de um sistema alfabético da língua. Dessa maneira, a leitura fluente é realizada mais rapidamente porque o leitor não precisará parar nas vezes em que se vir obrigado a identificar uma nova palavra e/ou não conheça a grafia de um determinado termo: mantém seu foco em outros processos do texto que são necessários para a compreensão, como o monitoramento consciente do seu desempenho na leitura (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Partilhando do mesmo ponto de vista, ao discutirem sobre a autonomia que os leitores adquirem ao longo do tempo no que se refere à identificação de palavras nas leituras que realizam, Gabriel, Morais e Kolinsky (2016) expõem que uma leitura fluente pode ser executada nos momentos em que o leitor é capaz de decodificar e ativar sentidos e significados para as palavras a partir da sua memória referente às palavras que conhece. Em suma, a fluência na leitura geralmente ocorre como o resultado de uma exitosa leitura das palavras (ADLOF; PERFETTI; CATTS, 2011), especialmente nos anos iniciais da aprendizagem, podendo diferenciar, desta maneira, os níveis de leitura entre os aprendizes e leitores de forma geral.

Além disso, visto que o aprendizado de conhecimentos e as experiências nas mais diversas áreas do saber possibilitam um armazenamento maior de informações na nossa memória de longo prazo e também no componente de longa duração da memória de trabalho (KINTSCH; RAWSON, 2013), também notamos que quanto mais autonomia o leitor possuir sobre um determinado domínio, suas chances de compreender um texto aumentam consideravelmente. Nesse sentido, Hirsch (2003) argumenta que, além da identificação rápida das palavras, o conhecimento de mundo que o leitor possuir sobre o assunto que o texto trata contribuirá para a ocorrência de uma leitura fluente no processo de construção de sentidos na leitura, pois quanto mais conhecimentos sobre uma determinada temática o leitor dominar, a

tendência seja que ele ative o significado e sentido da maior parte das palavras presentes no texto lido.

Diante disso, Sousa e Gabriel (2009) argumentam que o nível de processamento de identificação de palavras deve ser o primeiro a ser estimulado no processo ensino-aprendizagem da leitura em seus estágios iniciais através da decodificação. No que se refere à leitura em todos os seus níveis de aprendizagem, o processo de reconhecimento de palavras pode ser ativado de duas formas: pela própria decodificação e pelo acesso lexical automático. Estes dois processos, essenciais para a compreensão de textos, serão discutidos na seção que segue.

2.3.1.1 Acessando as palavras no texto: da decodificação à ativação lexical imediata

Considerado um dos níveis de processamento de caráter mais *baixo* e/ou *básico* na leitura (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), a etapa do ensino e aprendizado da decodificação, especialmente em suas fases iniciais, pode ser definida como o período no qual os aprendizes de maneira geral tomam consciência da correspondência entre os grafemas e os fonemas para a identificação de palavras que existam (ou não) em um sistema alfabético de uma determinada língua.

Abordando como as pessoas aprendem a processar grafemas e fonemas para a consequente formação de palavras, Morais (2013a) expõe que os grafemas de uma língua são constituídos por uma letra ou conjunto de letras que representam uma forma sonora abstrata que, segundo o autor, não é um som, mas sim seu respectivo fonema, possuindo a função de diferenciar as palavras no que se refere aos seus significados subjacentes.

Ao explicar que o fonema é um som abstrato que, conjugado aos grafemas da língua, auxiliam no processo de identificação automática de palavras na leitura, Scliar-Cabral (2013) define o fonema como um elemento que possui a incumbência de diferenciar os significados entre palavras. De outro modo, uma letra ou conjunto de letras (grafema) que representa um determinado fonema nos permite distinguir as palavras que estamos lendo, como por exemplo perceber que os termos *cola* e *mola* podem ser vistos como opostos na LP justamente pelo fato de possuírem grafemas distintos representando diferentes fonemas no início da palavra.

Neste contexto do processo de identificação de palavras, Sousa e Gabriel (2009) explicam que, ao reconhecer palavras através da decodificação, o leitor está acessando os seus significados no texto por intermédio da chamada rota fonológica. Na rota fonológica, o reconhecimento da palavra é ativado a partir da conexão do(s) grafema(s) com a sua

respectiva imagem acústica, para posterior obtenção do significado da palavra (SOUSA; GABRIEL, 2009). Esse tipo de leitura é esperado nos anos iniciais do ensino sistemático da leitura, visto que, com o passar do tempo, o leitor tende a adquirir mais autonomia na relação com o texto: naturalmente ele vai conhecendo mais palavras novas e, dessa forma, passa a processar automaticamente as palavras através da ativação a partir de um componente que Sousa e Gabriel (2009) pontuaram com sendo a rota lexical.

Ao considerarmos leitores autônomos, quando eles acessam as palavras por intermédio da rota lexical, percebemos que eles não precisam necessariamente relacionar a grafia da palavra com a sua respectiva representação sonora para posteriormente ter acesso ao seu significado. Ao invés disso, ao utilizarem a rota lexical, esses leitores terão acesso de maneira imediata ao significado que tal palavra representa (SOUSA; GABRIEL, 2009). Portanto, os leitores relacionam sua grafia àquela palavra já presente na memória lexical para, na sequência, atribuir automaticamente seu significado que consta na memória semântica.

Em resumo, considerando que a identificação das palavras em um texto pode ser ativada tanto pela rota fonológica quanto pela rota lexical, notamos que o que diferencia o uso das duas mediações se refere justamente ao grau de proficiência em leitura do leitor: quanto mais palavras ele conhecer, maior será sua fluência na leitura e, conseqüentemente, menos dificuldades para a compreensão. Caso contrário, com problemas no processo de reconhecimento de palavras, o leitor não dedicará sua atenção para outros processos que irão possibilitá-lo entender o texto, falhando, assim, no seu aprendizado de informações a partir da leitura.

De maneira geral, com a aprendizagem de novos conhecimentos a partir da experiência na realização de uma atividade, especialmente a leitura, a tendência seja de que conheçamos mais palavras que fazem parte das mais diversas áreas do saber, aumentando, dessa forma, nossa memória lexical: o acervo de palavras que aprendemos no decorrer da vida. Para a leitura, e mais especificamente a compreensão de textos, julgamos esse sistema importante para discutirmos. Na seção que segue, abordaremos como é construído e posterior acessado o componente da memória lexical por parte dos leitores em um processo de leitura.

2.3.1.2 A questão do léxico: explorando nosso acervo de palavras

No decorrer do tempo, vamos acumulando experiências de vida que nos propiciam consolidar nossa personalidade conforme as diferentes situações que presenciamos no cotidiano. A partir das experiências de vida, passamos a ter consciência da organização das

coisas no mundo, refletir sobre aquilo que nos deixa felizes ou tristes, além da possibilidade de adquirirmos novos conhecimentos que irão nos permitir compreender e resolver as mais variadas situações nas quais somos expostos diariamente. Diante disso, percebemos que o acúmulo dessas experiências só são possíveis por causa da nossa capacidade humana de armazenarmos informações na memória de longo prazo (STERNBERG, 2010). Mais especificamente, por sermos também capazes de “estocar” as palavras que temos acesso diariamente, por intermédio dos órgãos sensoriais, em um componente específico da memória de longo prazo: a chamada memória lexical.

Como já explicitado na seção anterior, o acesso a esse tipo de memória pode ser estabelecido por duas maneiras: através da rota fonológica e da lexical propriamente dita. Considerando o acesso direto ao léxico, podemos perceber que nossa memória lexical é formada por um componente ortográfico no reconhecimento das palavras, pois pode ser visto “[...] como o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos da língua e que armazenamos, de maneira organizada, no nosso cérebro” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p.23). Em outras palavras, são as representações ortográficas que acessamos automaticamente sem a necessidade da decodificação para o seu respectivo reconhecimento.

Além disso, ao acessar a rota lexical na ativação de palavras, o leitor, após acesso à forma ortográfica da palavra, integra esta grafia à sua significação subjacente ao utilizar a memória semântica que disponibiliza os diferentes sentidos e significados que podem ser atribuídos à essa palavra (SCLIAR-CABRAL, 2013). Neste contexto, ao ativar uma palavra que ele já conhece, o leitor une a ortografia da palavra à memória semântica justamente pelo componente de memória semântica conter os saberes que vamos acumulando no decorrer da vida (STERNBERG, 2010), possibilitando ao leitor conhecer os diferentes sentidos e significados que uma determinada palavra pode possibilitar. Assim, nosso acervo dos diferentes sentidos e significados que uma palavra é capaz de acionar também é acessado no dispositivo semântico da memória de longo prazo.

Diante disso, notamos que a memória lexical é imprescindível na interação humana, pois tanto para codificar quanto para receber informações, o leitor/ouvinte de uma determinada língua necessita recorrer a esse dicionário de palavras disponível na sua mente para o êxito na compreensão das suas comunicações diárias (BALIERO JUNIOR, 2001), tanto escritas quanto orais.

Desta maneira, considerando o processo da leitura, percebemos que quanto mais conhecimentos e experiências o leitor possuir, a tendência seja de que ele incremente esse

componente da memória, amenizando, neste sentido, os desafios que podem surgir na tentativa de compreender os textos lidos diariamente, visto que o conhecimento dos diferentes sentidos e significados de palavras também influenciam no seu nível de compreensão leitora (ANDERSON; FREEBODY, 1979; PERFETTI, 2007; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; STERNBERG, 2010; GABRIEL, 2017). Diante disso, julgamos relevante abordar a importância dos leitores em incrementar seu acervo de palavras armazenado na memória lexical, além de discutirmos como ocorre esta construção e as dificuldades implicadas neste processo.

Ao explicar sobre a questão da capacidade de armazenamento da nossa memória lexical, Finger-Kratochvil (2010) explica que a estocagem de palavras neste acervo pode ser vista como um processo de construção que segue a vida toda a partir das relações que os falantes possuem com a língua e com aquelas experiências exteriores a ela. Diante disso, não há limites de tempo e idade para que os leitores estejam incrementando o seu conhecimento acerca das palavras a partir do armazenamento na memória lexical, apesar de o aprendizado de palavras ser mais constante no período da infância (SHORE, 2000).

Considerando a relação conhecimento de palavras e leitura, Perfetti (2007) argumenta que com a aprendizagem de palavras novas ao longo do tempo, há um incremento daquilo que ele explicou como sendo a qualidade lexical do leitor: o conhecimento que o leitor possui sobre uma palavra no que se refere à sua forma, significado e contexto de uso, sendo a qualidade lexical flexível pela possibilidade da ativação de novos sentidos e significados para a palavra na sua representação na memória lexical.

Deste modo, ao observarmos um leitor que possui uma alta qualidade lexical de representação, percebemos que a possibilidade de sucesso para compreender na leitura aumentará, pois ele será capaz de reconhecer os sentidos e significados das palavras a partir dos seus diferentes aspectos. Caso contrário, com uma baixa qualidade lexical de representação, o leitor poderá encontrar dificuldades na tentativa de construir sentidos ao texto, considerando que ele necessitará conhecer um número considerável das palavras contidas no texto para que possa ser capaz de realizar outros processos (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), como a construção de inferências por exemplo.

Da mesma forma, percebemos que uma leitura interativa pode ser vista como uma das maneiras pelas quais o léxico do leitor é incrementado: a partir da relação com o texto, podendo ser no âmbito escolar ou fora dele, os leitores tendem a aumentar seus conhecimentos sobre as diferentes grafias, sentidos e significados que as palavras de um texto podem ativar na leitura (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005). Entretanto, as maneiras pelas

quais os leitores nas fases iniciais de aprendizagem da leitura são expostos ao código escrito, tanto no ambiente familiar quanto escolar, podem influenciar e gerar consequências para as próximas etapas da aprendizagem da leitura.

Diante do exposto, é possível observar que aprendizes que são ensinados a ler a partir de metodologias adequadas e em um ambiente que favoreça a aproximação deles com a escrita no que se refere à ativação de palavras, tendem a aumentar seu acervo lexical em relação aqueles aprendizes que não possuem um ambiente propício no que diz respeito ao contato com as palavras nos primeiros anos de vida e primeiras etapas do processo de ensino-aprendizagem da leitura (HIRSCH, 2003).

Da mesma maneira, Morais (2013a), ao pontuar essas diferenças individuais, explica que geralmente uma criança do primeiro ciclo do ensino fundamental, favorecida por ser proveniente de um ambiente letrado, tende a conhecer o dobro de palavras em relação àquelas do mesmo ciclo de ensino, mas que não tiveram oportunidades de acesso ao código escrito por intermédio da família, por exemplo, antes de ingressarem no âmbito escolar. Além disso, o referido autor também demonstra que essas lacunas tendem a aumentar com o passar dos anos escolares e, ao final da educação básica, a diferença entre o conhecimento de palavras do aluno advindo do ambiente letrado em relação àquele que não teve acesso à escrita antes de ingressar na escola pode chegar a quatro vezes mais.

Na literatura específica da área que investiga a relação entre a construção lexical e a competência leitora (ANDERSON; FREEBODY, 1979; PERFETTI, 2001; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003; HIRSCH, 2003; PERFETTI, 2007; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), essa lacuna é pontuada como Efeito Mateus, baseado na passagem bíblica de Mateus de que “[...] a qualquer que tiver será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver até o que tem ser-lhe-á tirado” (MATEUS, 1979, p.55).

A partir dessa citação, Cunningham e Stanovich (1998), considerando o processo da leitura, explicam que os aprendizes e leitores que possuem uma qualidade lexical mais complexa, em relação àqueles que conhecem menos palavras, tendem a incrementar ainda mais seu acervo de palavras, pois irão desenvolver uma leitura mais fluente por esse motivo e, conseqüentemente, adotarão a leitura como um ato prazeroso e rotineiro. Assim, aumentarão cada vez mais seus conhecimentos sobre as palavras em seus diferentes aspectos.

Por outro lado, aqueles leitores que conhecem menos palavras, tendem a ser desestimulados: geralmente não avançam no momento em que encontram dificuldades em relação ao entendimento de palavras e/ou sentidos e significados do texto. Logo, não julgarão a leitura como uma atividade estimulante, mas ao contrário: como uma atividade difícil de

proceder justamente porque eles não conhecem a maioria das palavras do texto. Consequentemente, não terão o devido interesse em ler e dificilmente melhorarão a qualidade lexical. Em outras palavras:

Como a criança de meio sociocultural favorecido adquire mais rapidamente do que a outra as competências necessárias para aprender a identificar as palavras escritas, ela vai ler melhor, vai praticar mais a leitura, e, por conseguinte, a lacuna entre as duas vai ser cada vez maior (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p.19).

Desta maneira, entendemos a responsabilidade que os professores possuem na seleção de materiais didáticos, especialmente os das disciplinas de séries iniciais e de LP, para tentar amenizar essas diferenças. O uso de estratégias referentes ao ensino do léxico em sala de aula também é relevante ao notarmos que pesquisas científicas nas áreas da construção lexical e leitura (BECK; PERFETTI; MCKEOWN, 1982; BOULWARE-GOODEN et al., 2007) vêm comprovando que a instrução sistemática do léxico tende a incrementar os níveis de proficiência em leitura de estudantes, como por exemplo aqueles do ensino fundamental.

Diante disso, percebemos que o processo de identificação de palavras, seja inconsciente ou a partir de recursos estratégicos (FINGER-KRATOCHVIL, 2010), a partir da ativação em nossos sistemas de memória que diz respeito ao léxico, é fundamental nas leituras que realizamos. Portanto, se não conhecermos as palavras, dificilmente conseguiremos construir sentidos para as informações que os textos contêm.

Assim, especialmente no ambiente escolar, percebemos a necessidade de trabalhar a questão do léxico em atividades que envolvam estratégias e metodologias de aprendizagem que considerem o conhecimento de palavras nas aulas de leitura para a formação de leitores autônomos que possam solucionar possíveis problemas encontrados nas diferentes etapas das leituras que realizam. Esse leitor tenderá a ser caracterizado pela sua capacidade em entender os textos com sucesso, pois ele geralmente irá “[...] demonstrar consistência na leitura das palavras e na compreensão da linguagem” (ADLOF; PERFETTI; CATTS, 2011, p.197, tradução nossa)¹⁸.

Neste sentido, formar leitores autônomos significa ensinar a ler para conhecer e ativar palavras para que, posteriormente, eles possam dedicar o foco em outros processos cognitivos para alcançar a compreensão do texto lido. Na seção seguinte, veremos o que significa compreender um texto e quais são os conhecimentos envolvidos no segundo processo principal implicado na leitura, a compreensão, para que os leitores em geral possam entender

¹⁸ “[...] show strenghts in word reading and language comprehension”.

aquilo que leram e, conseqüentemente, aprender algo a partir de uma atividade da leitura, conforme suas intenções.

2.4 A COMPREENSÃO: FIM DO PROCESSO DA LEITURA?

Nas leituras que realizamos, seja para buscar uma informação, saber como executar uma determinada ação ou até mesmo por satisfação, intencionamos atingir objetivos que nos motivaram e/ou levaram a realizar tal atividade. Em outras palavras, após termos automatizado o reconhecimento da maioria das palavras do texto (SOUSA; GABRIEL, 2009), buscamos compreender o que lemos para que possamos aprender novos conteúdos e/ou incrementar as informações a respeito de um determinado tema para conhecer mais sobre ele.

Entretanto, de acordo com Cain (2009), os processos da compreensão e do reconhecimento de palavras, quando não compreendidos de forma correta, podem gerar confusões e equívocos com relação ao entendimento dos níveis de processamento envolvidos em cada um desses processos, além de metodologias inadequadas que tendem a considerar o ensino-aprendizagem dos dois processos ao mesmo tempo. Desta maneira, julgamos necessário, nas seções que seguem, abordar com mais detalhes quais são os processos, além da identificação automática de palavras, que se relacionam para que o leitor compreenda um texto, além de observar como estes processos interagem na tentativa de construirmos sentidos para as informações textuais nas quais temos contatos no cotidiano.

Além de discutirmos como, após ter acesso ao significado das palavras e a combinação delas em uma frase, o leitor irá processar uma rede de unidades de conteúdo, as chamadas proposições, também abordaremos os demais processos envolvidos na compreensão: a formação da micro e da macroestrutura textual, que consiste na construção da base textual que, com a integração de um modelo de situação, irão formar uma representação do texto lido (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; KINTSCH; KINTSCH, 2005; KINTSCH; RAWSON, 2013). Desta forma, desenvolvida a compreensão. Primeiramente, na próxima seção, será explanado sobre o que são proposições e como elas se relacionam para o estabelecimento de uma microestrutura das informações do texto.

2.4.1 As proposições e a formação da microestrutura textual

Ao lermos um texto com fluência, automaticamente reconhecemos a maioria das palavras para que possamos processá-las, especialmente através da rota lexical (SOUSA;

GABRIEL, 2009). Posteriormente, processamos o papel que essas palavras exercem nas frases, seguida das orações e sentenças. A partir destes processos, construímos uma rede de ideias, denominadas proposições, que irão facilitar o armazenamento temporário do conteúdo do texto lido na memória de trabalho (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). Diante disso, percebemos que as proposições são formadas por redes de ideias e não por palavras isoladas, visto que:

[...] uma proposição é a unidade de linguagem mais breve que pode ser determinada de modo independente como verdadeira ou falsa. Por exemplo, a sentença 'Pinguins são aves e pinguins podem voar' contém duas proposições. Você pode identificar independentemente se pinguins são aves e se pinguins podem voar. Em geral, as proposições afirmam uma ação (por exemplo, voar) ou uma relação (por exemplo, os pinguins pertencem à categoria de pássaros) (STERNBERG, 2010, p.372).

Desse modo, verificamos que o conhecimento do nível de processamento das proposições é importante justamente por ser praticamente impossível, considerando a leitura de um texto escrito, armazenarmos todas as palavras na nossa memória de trabalho, mas sim mantermos temporariamente nela as ideias mais relevantes (KINTSCH; VAN DIJK, 1978), visto sua pouca duração de armazenamento. Nesta perspectiva, as proposições inter-relacionadas em um texto auxiliam o leitor a identificar as informações que realmente são determinantes de acordo com aquilo que o leitor intenciona ao ler um texto. E, para perceber quais são as ideias mais importantes em uma leitura, cabe observar como as diferentes proposições estão conectadas no texto, relações que formam a chamada microestrutura textual.

A formação do nível de processamento da microestrutura textual na compreensão é construída através das conexões, especialmente para estabelecer a coerência local do texto, entre as proposições nele presentes que irão possibilitar a construção de sentidos na leitura a partir da recuperação dessas inter-relações (KINTSCH; RAWSON, 2013).

Considerando os diferentes modos nos quais as proposições de um texto podem estar conectadas, Kintsch e Rawson (2013) explicam que estas unidades normalmente são interligadas pela predominância de implicações lógicas, relações de causa e efeito ou por relações de correferências. Nesta última relação, os autores argumentam que as conexões correferenciais podem ser constituídas pela justaposição de argumentos, sendo uma das mais presentes nos textos que circulam diariamente.

Por ser a relação entre as proposições no texto exclusivamente realizada a partir das informações que o autor propõe, sem a contribuição dos conhecimentos do leitor, notamos

que essa integração é estabelecida como um dos primeiros processos para que o leitor possa construir uma interpretação do texto lido. Neste sentido, Kintsch e Van Dijk (1978) pontuam a microestrutura textual como a tentativa do leitor de construir uma coerência local para as informações do texto. Porém, na realização de uma tarefa de leitura, ao lermos com um determinado objetivo em mente, tomamos consciência de que algumas unidades maiores de sentido nos interessam mais em relação a algumas proposições propriamente ditas. Desse modo, proposições ligadas às ideias principais do texto tendem a se conectarem para a construção de um processo de caráter mais geral, a chamada macroestrutura do texto.

2.4.2 A macroestrutura: formando uma base do texto

O objetivo central dessa sessão é discutirmos que nos processos envolvidos na compreensão, há relações de ordem mais geral que se conectam para a construção de um dos processos necessários para a posterior representação das informações do texto: a macroestrutura textual. Neste sentido, Kintsch e Rawson (2013), ao argumentarem sobre o conceito, defendem que no momento em que o leitor constrói uma coerência global para o texto, relacionando porções inteiras de sentido, tais como entre parágrafos, seções, capítulos etc. ele está selecionando aquelas proposições da microestrutura textual consideradas mais relevantes para a reflexão sobre a ideia central do texto de acordo com seus objetivos com a leitura e conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto. Por isso, percebemos que a formação da macroestrutura textual pode ser estabelecida a partir do desenvolvimento da microestrutura do texto, no qual algumas proposições vão ganhando destaque, ao formarem, em uma relação de complementação, a união das ideias mais relevantes do texto em uma estrutura global das suas informações (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; KINTSCH; KINTSCH, 2005; KINTSCH; RAWSON, 2013).

Assim, para o desenvolvimento desse processo, que deriva da microestrutura textual, observamos que os leitores necessitarão reconhecer aquelas unidades de sentido relacionadas com os tópicos e temas principais do texto, ou seja, as ideias centrais que o autor do texto pretendeu transmitir ao escrevê-lo. Kintsch e Rawson (2013), nesta perspectiva, argumentam que os textos que lemos diariamente podem apresentar dispositivos que auxiliam o leitor na identificação das ideias principais do texto.

Essas sinalizações normalmente podem ser apresentadas a partir de indicadores como a maneira na qual o assunto do texto é proposto no título, nos momentos em que as informações textuais mais importantes são demonstradas por intermédio de sínteses e

resumos, a sequência de eventos direcionados de uma narrativa (CAIN, 2009), dentre outras marcas que auxiliam o leitor a construir a relação entre os componentes mais gerais do texto para formar sua macroestrutura. Porém, para isso, o leitor necessitará possuir alguns conhecimentos fundamentais para que, após construir uma rede de proposições e posteriormente identificar aquelas determinantes para a reflexão sobre a ideia central do texto, construir uma base textual para as informações textuais, processo imprescindível para a compreensão.

A base textual de um texto pode ser definida pela integração entre a coerência local (microestrutura) com a coerência mais global (macroestrutura) que formam “[...] o significado do texto, tal qual expresso verdadeiramente pelo texto” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 229). De acordo com Kintsch e Rawson (2013), a base textual é formada a partir da relação entre as proposições em um nível micro com as proposições em destaque do nível macro, ao estabelecer uma compreensão menos profunda do texto. Dessa maneira, percebemos que na base textual encontram-se aquelas informações explicitamente transmitidas pelo autor do texto, podendo haver uma interpretação de caráter um tanto fragilizada, pois o leitor tende a reproduzir o texto à semelhança das palavras do autor.

Assim sendo, nesse nível de processamento, não predominam as contribuições do próprio leitor com seus conhecimentos prévios e objetivos para representar e/ou compreender as informações do texto. A compreensão só será possível a partir da construção de um modelo situacional no qual os conhecimentos anteriores do leitor possuem papel fundamental caso ele queira entender aquilo que leu. Vejamos isso na seção que segue.

2.4.3 O modelo situacional e a representação das informações textuais

Considerando que a base textual representa o texto tal e qual segundo as palavras do seu autor, foi possível perceber, a partir das ideias discutidas na seção anterior, que o processo de formação da base textual na compreensão é realizado por intermédio das relações entre as proposições, com a formação da microestrutura do texto, além das conexões de suas seções inteiras a partir do desenvolvimento da macroestrutura textual. Entretanto, para o êxito na representação das principais informações do texto, ou seja, para que possamos compreendê-lo, ainda será necessário mais um processo de interação: a da base textual com os conhecimentos e objetivos advindos do próprio leitor, um modelo situacional, para a criação de uma representação mental do texto (KINTSCH; FRANTZK, 1995; ZWAAN; SINGER, 2003).

De acordo com Kintsch e Kintsch (2005), essa integração, crucial para a compreensão, é estabelecida quando o leitor preenche as lacunas de um texto ao contribuir com suas experiências, saberes e objetivos, formando, dessa forma, uma representação coerente do texto. No que se refere à leitura, a integração de um modelo situacional é importante, pois permitirá ao leitor construir sentidos a partir da relação texto-conhecimento anterior, além da possibilidade de reproduzir o texto de maneira eficiente, como por exemplo resumi-lo (SCHERER; TOMITCH, 2008; RIBEIRO, 2016). Porém, para isso, necessariamente, o leitor precisará utilizar de seus conhecimentos adquiridos no decorrer da sua vida para integrá-los à base do texto para compreendê-lo sem empecilhos.

Nesta perspectiva, percebemos que, além da base textual, a representação mental de um texto pode ser constituída pela presença de elementos externos ao texto, tais como as experiências de vida do leitor, suas respectivas emoções e imagens que marcaram sua trajetória (KINTSCH; KINTSCH, 2005). Diante disso, observamos mais uma vez a importância da nossa capacidade de memória para a leitura, especialmente o sistema de longo prazo, pois são as informações nele armazenadas que contribuirão para a construção de uma representação mental para o texto lido a partir da integração da base textual com os conhecimentos anteriores do leitor (MCKOON; RATCLIFF, 1992; ZWAAN; SINGER, 2003; KINTSCH; KINTSCH, 2005).

Desta forma, notamos que, para uma boa compreensão dos textos lidos, a construção de um modelo situacional, por parte do leitor, é um dos níveis de processamento mais importantes na leitura, pois dificilmente compreendemos algo se a informação extraída do texto ficar perdida ou sem a conexão com aquilo que já sabemos sobre o assunto (LEFFA, 1996), independente da área do conhecimento que exploramos ao realizarmos uma leitura.

Neste sentido, Kintsch e Rawson (2013) explicam que a formação de uma representação mental do texto, ao relacioná-lo com nossos objetivos e conhecimentos prévios sobre suas ideias principais, nos permitirá um entendimento mais profundo das informações do texto ao invés de uma mera reprodução espontânea da sua base textual. E, para que possamos realizar a integração da base textual com os nossos conhecimentos anteriores a partir de um modelo situacional na busca de compreendermos aquilo que lemos, a atividade cognitiva de construir inferências é vista como um dos fatores condicionantes para essa relação na busca da construção de um modelo mental para o texto lido (PERFETTI, 2001; ZWAAN; SINGER, 2003; KINTSCH; KINTSCH, 2005; CAIN, 2009; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Nas seções que seguem, discutiremos o que são inferências, como elas são realizadas

no cotidiano, seu necessário papel na leitura, além da abordagem sobre os tipos de inferências que são o foco de atenção no presente estudo: as conectivas e as elaborativas.

2.5 A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO COTIDIANO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPREENSÃO NA LEITURA

No decorrer do nosso dia a dia, ao convivermos com outras pessoas e realizarmos nossas atividades corriqueiras, seja a partir da comunicação, da reflexão sobre a execução de tarefas etc., normalmente estamos construindo inferências, até mesmo inconscientemente, com o objetivo de obtermos determinadas conclusões a respeito das diferentes situações nas quais somos confrontados diariamente.

Considerando a construção de inferências como uma atividade cognitiva mais ampla, elas podem ser definidas como um processo cognitivo no qual podemos chegar a conclusões a respeito de informações advindas de outras fontes que não se encontram totalmente explicitadas em momentos nos quais falamos e/ou escrevemos (KINTSCH, 1998). Desta forma, percebemos que as inferências permeiam nossas vidas pelo fato de elas também serem caracterizadas como um componente do sistema cognitivo humano, sendo primordiais para compreendermos o mundo a nossa volta.

Nessa perspectiva, Sternberg (2010) argumenta que rotineiramente construímos inferências nas mais variadas situações do nosso cotidiano e em diferentes lugares, seja para solucionar uma dúvida, prever o que irá acontecer em um certo momento ou até mesmo para confirmar determinadas pressuposições. Em resumo, notamos que a construção de inferências pode ser vista como uma atividade cognitiva complexa que nos auxilia a compreender e saber como proceder a partir das informações que vimos, ouvimos e/ou sentimos, seja através da comunicação oral ou escrita (CLARK, 1977; HIRSCH, 2003; GABRIEL; KOLINSKY; MORAIS, 2016).

Em outras palavras, podemos inferir que é o time adversário que está com a bola ao ouvirmos vaias da torcida enquanto esperamos na fila para entrar no estádio após o jogo do nosso time de futebol já ter iniciado, se estivermos na sede do jogo do nosso time de futebol. No caso da linguagem escrita, geralmente realizamos inferências para preencher lacunas de informações que o texto não apresenta ao contribuirmos com nossos conhecimentos anteriores para compreender diferentes passagens na leitura (ANDERSON, 2004; KINTSCH; KINTSCH, 2005). Desta forma, determinando o processo de construção de inferências como

uma das atividades cognitivas consideradas fundamentais para o êxito do aluno-leitor no processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula.

Ao pontuar que a construção de inferências, nas mais diversas atividades de leitura que realizamos no cotidiano, pode ser caracterizada como um dos processos essenciais para que possamos entender textos, Baretta (2008) aponta que as inferências na leitura podem ser realizadas a partir da conjugação entre as informações do texto com a participação do leitor no momento em que ele ativa seus conhecimentos anteriores na tentativa de construir sentidos para a leitura.

Sob o mesmo ponto de vista, ao afirmarem que na leitura o leitor poderá estar construindo tanto inferências simples quanto aquelas com um alto nível de complexidade, McKoon e Ratcliff (1992) ponderam que o processo de elaboração de inferências em um texto consiste na contribuição do leitor a partir dos seus conhecimentos prévios quando ele completa informações que o texto não apresenta explicitamente. Portanto, percebemos o papel ativo do leitor na construção de sentidos para a leitura que realiza.

Diante disso, é possível perceber que, caso o aluno-leitor não possua alguns conhecimentos necessários, seja o sentido de uma palavra, um saber sobre história etc., para relacioná-los com as informações do texto lido, ele dificilmente conseguirá entender o texto e, conseqüentemente, aprender a partir da realização da leitura.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem da leitura, especialmente no âmbito escolar, percebemos que a elaboração de inferências, assim como no cotidiano do leitor, podem ser feitas inconscientemente e conscientemente. Sob este aspecto do processo da leitura, Baretta (2008) argumenta que o leitor poderá estar construindo inferências para preencher lacunas do texto antes, durante e, até mesmo, após a conclusão da leitura.

Nesta perspectiva, é possível perceber que a construção de inferências na leitura auxilia o leitor a superar empecilhos que os textos podem apresentar, visto que elas normalmente são elaboradas para “[...] solucionar uma ambigüidade lexical, para determinar o referente de um pronome e interpretar qual foi a mensagem intencionada a partir de uma sentença expressa em seu sentido literal” (GARNHAM, 1989, p.153, tradução nossa)¹⁹, dentre outras importantes funções que a realização de inferências poderá estar exercendo nas atividades de leitura em geral.

Para o presente estudo, investigamos como são abordadas as inferências dos tipos conectivas e elaborativas após o trabalho com a leitura em LDs, visto que analisamos

¹⁹ “[...] to resolve a lexical ambiguity, to determine the referent of a pronoun, and to compute an intended message from a literal meaning”.

atividades de compreensão textual depois do estudo de textos em seções destinadas à leitura no material escolhido.

Diante disso, cabe ressaltarmos que optamos pela discussão e posterior análise desses dois tipos de inferências, pois concordamos com Coscarelli (2002) e Baretta (2008) que, na literatura que aborda a atividade cognitiva de construção de inferências, constantemente predominam confusões e discordâncias em relação aos seus tipos, dos momentos em que são elaboradas, do porquê são elaboradas, de que forma são construídas, além de ideias difusas sobre quais são os processos cognitivos que interagem quando construímos uma inferência na leitura ou no cotidiano. Por conseguinte, considerando a complexidade de concepções e abordagens referentes a esse processo, optamos por delimitar a discussão referente a elaboração de inferências na leitura ao estudarmos as dos tipos conectivas e elaborativas observando suas respectivas funções no texto. Esta abordagem será discutida na próxima seção.

2.5.1 Inferências conectivas e elaborativas: a articulação (ou não) das ideias do texto

Visto que a elaboração de inferências para a construção de uma representação para o texto explorado em uma leitura pode ser vista como um dos processos essenciais ao considerarmos o aprendizado de conteúdos lidos, julgamos importante discutirmos com mais detalhes dois dentre os diferentes tipos de inferências mencionadas na literatura de acordo com suas respectivas funções no texto: as inferências conectivas e as elaborativas. A explanação dessa distinção é relevante para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois, como observado a partir de Garnham (1989) e Kintsch (1998), predominam concepções difusas entre teóricos sobre a definição e classificação das inferências apresentadas em geral, ao considerarem, dentre outros aspectos, sua função na leitura e compreensão.

Portanto, pela complexidade dos apontamentos em torno do tema, delimitamos nossas ponderações e discussão especialmente sobre esses dois tipos de inferências ao longo da seção e do trabalho. Além disso, ao considerarmos o processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula, na qual metodologias referentes à elaboração de inferências merecem destaque, observamos que o conhecimento por parte de docentes e alunos sobre os tipos de inferências que podem ser construídas na leitura poderá auxiliá-los na relação com os textos em sala de aula (KINTSCH; KINTSCH, 2005; BARETTA, 2008), tanto o professor com seu trabalho quanto para o aluno compreender melhor.

Abordando as diferenças entre esses dois tipos de inferências, Coscarelli (2002) expõe que as inferências do tipo conectivas, do inglês *Bridging Inference*, são caracterizadas como sendo aquelas ditas indispensáveis para a construção de sentidos na leitura, visto que elas facilitam “[...] a coerência entre diferentes partes do texto” (COSCARELLI, 2002, p.3). Estas relações entre as partes de variados componentes do texto, que propiciam a coerência²⁰ textual, podem ser dos tipos temporais, lógicas, espaciais, causais e intencionais. Para um melhor entendimento da necessidade da elaboração de inferências do tipo conectivas por parte do leitor para compreender textos, vejamos o exemplo que segue.

(1) *Comprei uma bolsa nova e o fecho já estragou* (COSCARELLI, 2002, p.4).

Para interpretar esta sentença, composta por duas orações, o leitor necessita saber que o termo *fecho*, da segunda oração, é um componente da *bolsa* da primeira oração. Logo, ele terá que usar seus conhecimentos de mundo para elaborar uma inferência conectiva entre estas duas partes da sentença para torná-la coerente. Caso contrário, “Se essa ‘conexão’ não é feita pelo leitor [...] o texto irá parecer desconectado e incoerente” (BARETTA, 2008, p.21, tradução nossa)²¹.

A partir do mesmo ponto de vista, ao explicar a função das inferências conectivas que os leitores realizam em uma tarefa de leitura, Garnham (1989) pontua que a compreensão textual pode ser prejudicada caso determinadas informações do texto não sejam relacionadas a partir delas, sendo que estas inferências “[...] são necessárias porque tais informações podem apenas ser conectadas inferencialmente e porque, em algum sentido, o texto pode não ser interpretado se certas relações não forem feitas” (GARNHAM, 1989, p.155, tradução nossa)²².

Ao explanarem sobre as características das inferências que possuem a função de estabelecer a coerência entre partes do texto em oposição aquelas que as pessoas realizam para preencher lacunas das informações contidas nos textos em geral, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) demonstram que as inferências do tipo conectivas também podem determinar a relação de referência entre orações que se sucedem em um determinado texto, como no exemplo 2.

²⁰ A construção de coerência para os textos, tanto na leitura quanto na produção escrita, pode se referir aos sentidos que o leitor/produtor estabelece para as informações contidas no texto, ou seja, “[...] um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.21). Para mais detalhes, ver Koch e Travaglia (2011).

²¹ “If this ‘bridge’ is not drawn by the reader [...] would sound disconnected and incoherent”.

²² “[...] are necessary because that information can only be linked inferentially, and because, in some sense, the text has not been understood if the links have not been made”.

(2) *Michael tirou a bebida da sua mochila. O suco de laranja estava muito refrescante* (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p.250).

Partindo da sentença apresentada acima, podemos perceber que, caso o leitor/ouvinte construa uma inferência conectiva para manter a coerência do texto, a tendência seja de que ele infira que foi o *suco de laranja* que *Michael* tirou de sua mochila. Portanto, o leitor irá conectar partes de uma oração a outra para que sua interpretação não seja prejudicada.

Sob este aspecto, as inferências conectivas que podem ser construídas para manter as frases, orações, sentenças ou textos coerentes, são classificadas em dois tipos: aquelas que possuem a função de estabelecer a coerência local e aquelas que são realizadas para manter a coerência global das informações do texto. Por um lado, as primeiras geralmente são realizadas para integrar palavras e/ou frases a outras em um determinado texto, podendo ser dos tipos conectivas lexical ou conectivas pronominal.

Levando em consideração que as inferências lexicais são realizadas pelos leitores para unir itens lexicais de um texto (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017), é possível notar que elas são importantes para se chegar à compreensão na leitura, pois conectam informações de diferentes partes dos textos explorados, como podemos observar no exemplo 3.

(3) *Yasmine adorou seu novo animal. O cachorrinho era muito atraente e amável* (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p.60).

No exemplo 3, podemos refletir que normalmente os leitores considerados proficientes não encontrarão nenhum problema no entendimento de que *Yasmine* ganhou um novo animal e dificilmente realizarão outro processo para mensurar essa passagem. Entretanto, de acordo com Oakhill, Cain e Elbro (2017), mesmo o texto não explicitando isso, os leitores tendem a construir uma inferência conectiva lexical de que o *Cachorrinho* na sentença é o *novo animal* de *Yasmine*, unindo, desta maneira, “[...] o conteúdo daquelas duas afirmações” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p.60).

Da mesma forma, as inferências conectivas pronominais geralmente são construídas para integrar um referente específico, obrigatoriamente de conteúdo, à um pronome da língua, como podemos observar a partir do exemplo 4 extraído de Kintsch e Rawson (2013).

- (4) Dan tirou o carro da garagem. Infelizmente, ele passou com o velho Sedan por cima da bicicleta do seu irmão (KINTSCH; RAWSON, 2013, p.233).

Considerando a sentença 4, podemos verificar que uma inferência conectiva pronominal pode ser realizada no momento em que o leitor/ouvinte conecta o pronome *ele* à palavra de conteúdo *Dan* para estabelecer a coerência do texto ao concluir que foi *Dan* quem passou por cima da bicicleta com o carro.

Por outro lado, as inferências conectivas que possuem a função de manter a coerência global do texto normalmente unem partes inteiras de um texto. Sob este aspecto, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) pontuam que os leitores em geral, ao elaborarem este tipo de inferência, tendam a presumir situações de caráter mais global em oposição à manutenção de coerência local entre informações, como por exemplo realizar uma inferência sobre o contexto e ambiente de narrativas e/ou histórias, emoções de personagens e motivos da realização de certas ações no texto. Nesta perspectiva, os referidos autores exemplificam que, ao ler uma sentença que aborda o fato de duas crianças estarem brincando com água e areia, o leitor tenda a inferir que eles estavam em uma praia.

A partir disso, fica evidente que a elaboração das inferências conectivas é necessária para que os leitores possam entender os textos que leem diariamente, pois, ao observarmos que elas “[...] caminham de mãos dadas com a compreensão” (BARETTA, 2008, p.21, tradução nossa)²³, notamos que elas são imprescindíveis nas atividades de leitura para um bom entendimento das informações do texto, diferentemente daquelas do tipo elaborativas.

Consideradas não fundamentais para manter a coerência textual, por outro lado, as inferências do tipo elaborativas são caracterizadas pelo seu caráter de complementação das informações do texto (GARNHAM, 1982; COSCARELLI, 2002). Por conseguinte, possuindo a função de adicionar novas informações ao texto a partir dos conhecimentos do leitor. Vejamos como exemplo a sentença 5.

- (5) *A nova máquina foi instalada hoje. Agora já podemos lavar toda a roupa suja que ficou acumulada* (COSCARELLI, 2002, p.4).

Ao ler ou ouvir a sentença mencionada acima, provavelmente o leitor/ouvinte tenda a inferir que o equipamento foi instalado por um especialista ou mesmo pelo técnico da loja onde ela

²³ “[...] come hand in hand with comprehension”.

foi comprada, realizando, desta maneira, uma inferência elaborativa. Para uma melhor compreensão da função desta inferência, observamos o exemplo número 6 extraído de Garnham (1989).

(6) *Um novo tanque de água quente foi instalado* (GARNHAM, 1989, p.156, tradução nossa)²⁴.

A partir desta sentença, podemos perceber que, caso o leitor realize uma inferência do tipo elaborativa, que possui a função de incrementar novas informações ao texto, a coerência entre as partes do texto não será prejudicada, como se inferíssemos que o tanque de água foi instalado por um bombeiro hidráulico, por exemplo.

Na mesma perspectiva, ao afirmarem que as inferências do tipo elaborativas possuem a função de apenas engrandecer a representação das informações do texto com o acréscimo de novos conhecimentos, Oakhill, Cain e Elbro (2017) ponderam que geralmente elas não são vistas como necessárias para a compreensão de textos, pois o leitor possui a “liberdade” de acrescentar novas informações que ele bem entender à sua leitura. Para refletirmos sobre a diferença entre a função das inferências conectivas e as elaborativas, retomamos a sentença 3 discutida anteriormente.

(3) *Yasmine adorou seu novo animal. O cachorrinho era muito atraente e amável* (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p.60).

A partir da sentença 3, Oakhill, Cain e Elbro (2017) explicam que, ao construir uma inferência elaborativa no momento em que lê ou ouve este exemplo, o leitor/ouvinte normalmente acrescenta novas informações que não são necessárias para manter a coerência e posterior representação do texto em questão. Nesta perspectiva, diferentes pessoas podem realizar inferências distintas, tais como que o cachorro possuía olhos arregalados, orelhas caídas, era atraente porque possuía uma cor exótica, amável pelo fato de ser companheiro em todas as horas, dentre outras interpretações que é possível estabelecer considerando essa sentença.

Portanto, a partir da realização de inferências elaborativas na leitura, é possível notar que, ao construí-las, o leitor poderá estar utilizando-as também como uma forma de estratégia

²⁴ “A new hot-water tank had been installed”.

consciente para atribuir sentidos à sua leitura ao prever, concluir e levantar hipóteses a partir de diferentes passagens lidas no texto (SOLÉ, 1998).

Assim, percebemos que, para poder contribuir com a realização de inferências na compreensão de um texto, necessariamente os leitores devem possuir saberes acumulados que facilitarão o processo. Em outras palavras, “A compreensão requer inferências e as inferências requerem conhecimento” (KINTSCH; KINTSCH, 2005, p.81, tradução nossa)²⁵. Desta forma, julgamos necessário conhecermos a forma pela qual estão organizados e quais são os principais conhecimentos que o leitor necessita ter para interagir com os textos que circulam nas mais diversas situações de leitura que ele encontra diariamente.

A chamada Teoria de Esquemas é um dos modelos teóricos da Psicologia cognitiva que busca explicar como as informações que vamos adquirindo ao longo dos anos são relacionadas na mente humana. Portanto, o conhecimento acerca desta teoria é importante para sabermos mais sobre o processo da compreensão considerando o ato de ler e a interpretação do mundo a nossa volta, especialmente porque a ativação de esquemas nos auxilia na elaboração de inferências no cotidiano e na leitura (RUMELHART, 1981; GERBER; TOMITCH, 2008; STERNBERG, 2010). A abordagem dessa teoria será discutida na seção que segue.

2.5.2 A teoria de esquemas: o mundo em nossas mentes

Ao concordarmos com Kintsch e Kintsch (2005) a respeito das suas ponderações de que o texto não traz o sentido completo a partir das informações nele contidas e de que as pessoas preenchem esses vazios a partir dos seus conhecimentos armazenados na memória, julgamos necessário abordar uma das explicações, explorando a teoria de esquemas, que busca explicitar a forma pela qual os saberes adequados para a construção de sentidos para o texto em uma atividade de leitura são organizados e ativados na mente do leitor. E, para o presente estudo, reconhecemos essa abordagem como relevante pois, parafraseando Anderson (2004), o processo de ativação de esquemas pode ser visto como um dos alicerces para a elaboração de inferências e, conseqüentemente, para a compreensão.

Explicando como estão organizados os esquemas das informações que constantemente aprendemos no cotidiano, Rumelhart (1981) pontua que os saberes das várias áreas do conhecimento que adquirimos diariamente estão divididos em diferentes blocos na mente humana. E, dessa maneira, as informações referentes a cada bloco podem estar relacionadas

²⁵ “*Comprehension requires inferences, and inferences require knowledge*”.

com outras unidades de saberes, nos permitindo ativar os conhecimentos necessários para as nossas situações diárias, seja como se comportar em diferentes momentos, relacionar informações para compreender um texto etc.

Desta forma, a teoria de esquemas objetiva explicitar como as conexões entre nossos saberes adquiridos são expandidas e interligadas com outras redes de conhecimento para que possamos nos adaptar ao mundo, sendo que, de acordo com Gerber e Tomitch (2008), os esquemas possuem a função de reter as memórias sobre o que sabemos em relação a algo, além de organizar a forma pela qual nossos saberes podem ser executados na vida diária.

Em suma, “Um esquema é uma estrutura de dados que representa os conceitos genéricos armazenados na memória” (RUMELHART, 1981, p.5, tradução nossa)²⁶. Neste sentido, esses dados (rede de conhecimentos interligados) nos auxiliam a compreender o mundo a nossa volta, visto que essas estruturas determinam, em certa medida, a organização natural daquilo que nos cerca (KLEIMAN, 1999). Portanto, cada esquema possui componentes, denominados variáveis, que os auxiliam na sua configuração para sua constituição como tal.

Ao expor a maneira pela qual determinadas variáveis fazem parte de certos esquemas cognitivos, Leffa (1996) explica que elas são constituídas por intermédio da diversidade de situações que ocorrem no cotidiano. Para um melhor entendimento, vejamos o exemplo da ativação dos esquemas *mercado* e *farmácia* no contexto brasileiro: o que diferencia entre um e outro é justamente a presença/ausência de algumas variáveis em cada esquema, como a variável *medicamento* que é exclusivo do esquema *farmácia*, mas não de *mercado*. Além disso, predomina uma certa flexibilidade na relação entre os esquemas ao considerarmos a forma na qual eles podem estar conectados:

O esquema não está solto dentro da nossa estrutura cognitiva, mas faz parte de uma rede, entrelaçando-se com outros esquemas. A relação entre os esquemas não é porém apenas hierárquica, onde cada esquema estaria permanentemente contido num esquema maior e conteria outros esquemas menores. Essa relação não se estende apenas para baixo, mas em todas as direções (LEFFA, 1996, p. 36).

E, no caso da leitura, percebemos que essas relações são fundamentais especialmente pelo fato de ser por intermédio da ativação de um esquema geral que irá propiciar ao leitor distinguir as informações menos importantes das ideias centrais presentes em um determinado texto.

²⁶ [...] is a data structure for representing the generic concepts stored in memory”.

Desta maneira, compreender esta organização do conhecimento pode ser visto como uma estratégia por parte do leitor, pois possibilitará a ele compreender, aprender e, posteriormente, recuperar a maior parte das informações dos textos lidos ao ativar os esquemas adequados nas leituras que realiza (ANDERSON, 2004).

Considerando o processo de ativação de esquemas, os leitores, nas palavras de Anderson (2004, p.597, tradução nossa)²⁷, “[...] são inconscientes dos processos de ‘refutar e encaixar’ um esquema na tentativa de um adequado reconhecimento do significado da mensagem do texto”, aumentando, desta forma, a chance de aprender alguma coisa com a realização da leitura.

Por outro lado, ao não possuir o conhecimento sobre as variáveis que compõem um determinado esquema, o aluno-leitor poderá enfrentar uma situação difícil no que diz respeito à sua interação com o texto: tende a desconhecer a maioria das palavras encontradas na leitura, realizará uma síntese das informações de maneira difusa e não saberá separar os detalhes das informações principais do texto (LEFFA, 1996).

Visto o modelo mental da compreensão proposto por Kintsch e Van Dijk (1978), o modelo Construção-Integração, os autores afirmam que os esquemas possuem papel crucial em uma atividade de leitura, pois a sua ativação propicia a identificação das ideias principais de um texto. Porém, em algumas situações, o esquema adequado pode não ser ativado por outros motivos: como por exemplo quando o texto for incoerente e desconexo e/ou em momentos nos quais o leitor não possuir objetivos claros com a realização da leitura.

Diante disso, Anderson (2004) listou as principais contribuições que o processo de ativação de esquemas na leitura fornece para o sucesso na interpretação de textos.

- Possibilita ao leitor preencher as lacunas de informações que o texto não deixa explícito, ao contribuir com os conhecimentos necessários para a construção de sentidos na leitura;
- Distribui e focaliza a atenção do leitor em aspectos mais relevantes do texto;
- Propicia a geração de inferências, que vão além das informações explicitamente contidas no texto;

²⁷ “[...] are unaware of the process of ‘cutting and fitting’ a schema in order to achieve a satisfactory account of a message”.

- Facilita a recuperação de informações na memória, seja de diferentes tipos e/ou as mais relevantes;
- Permite a elaboração de resumos e sínteses após a leitura, visto que com a ativação de um esquema adequado a tendência seja de que o leitor foque sua atenção nas informações mais relevantes do texto;
- Possibilita a reconstrução inferencial, especialmente quando há falhas de memórias e o leitor necessita levantar hipóteses a partir da relação das informações do texto com o seu conhecimento prévio.

Nessa perspectiva, percebemos que os recursos de ativar, relacionar e/ou até mesmo ignorar os esquemas disponíveis são importantes para compreender textos essencialmente por propiciar uma leitura mais fluente e com menos paralisações, pois, “[...] nos faz ficar alertas, nos faz esperar determinados conteúdos e não outros, nos permite atualizar certas estratégias e nos prepara para uma leitura mais ágil e para uma melhor compreensão” (SOLÉ, 1998, p.84).

Além disso, ao explicar a relevância da organização do nosso conhecimento por intermédio de esquemas cognitivos, Kleiman (1999) expõe que essas estruturas facilitam a comunicação humana pois, a ativação de esquemas propicia uma melhor escolha e síntese das informações das quais pretendemos transmitir para as outras pessoas. Em outras palavras, ao descrever uma cena de acidente, por exemplo, o interlocutor não precisa necessariamente falar sobre tudo aquilo que normalmente compõe um acidente para o receptor, pois ele já ativou o esquema com as suas variáveis que constituem esse esquema como tal.

De modo geral, Leffa (1996) argumenta que a tendência seja que nossos esquemas se ampliem com o passar do tempo, tanto em número disponível quanto também em qualidade, ou seja, com mais variáveis para construir interpretações condizentes com o conteúdo do texto. Diante disso, o que se pode concluir é que somente com a aquisição de conhecimentos, sendo o ato da leitura um dos recursos para isso, é que essas estruturas serão munidas e fortalecidas com novas variáveis, além de permitir a ativação do esquema mais adequado conforme os momentos (GERBER; TOMITCH, 2008), propiciando às pessoas uma maior autonomia para lidar com as situações do dia a dia, como por exemplo compreender os textos que leem. E, para isso, adquirir determinados conhecimentos prévios pode ser visto como fundamental.

2.5.3 A importância dos conhecimentos prévios para a compreensão

Ao longo de nossas vidas, vamos assimilando ideias e experiências que, como já discutido nas seções anteriores, podem ser recuperadas a partir do nosso dispositivo de memória de longo prazo: os chamados conhecimentos prévios. No caso da leitura, estes saberes são vistos como importantes para ativarmos os esquemas adequados que irão dar sustentação para que possamos compreender os textos, inclusive na geração de inferências para a construção de significados para o texto (KLEIMAN, 1999; HIRSCH, 2003), possibilitando, desta maneira, o aprendizado de novas informações a partir da leitura.

Explorando quais são esses saberes, que também são fatores condicionantes para que a compreensão ocorra com êxito na leitura, Kleiman (1999) argumenta que os conhecimentos prévios basicamente são de três tipos: aqueles sobre a estrutura da língua, os relacionados à arquitetura textual e à experiência de mundo do leitor que, quando articulados no processo da leitura, podem auxiliar na construção de uma representação do texto lido.

No contexto da inter-relação desses três tipos de conhecimentos prévios, percebemos que o conhecimento sobre a estrutura da língua é um dos fatores indispensáveis na leitura justamente por ser o entendimento que possuímos a respeito da língua que utilizamos para ler. Dentre estes saberes sobre a língua, podemos observar a capacidade que possuímos de pronunciar sentenças, quando refletimos que as palavras podem possuir significados diferentes conforme os contextos que elas são utilizadas e nos momentos em que percebemos que os constituintes de uma frase são combinados para a construção de sentidos em uma determinada leitura (KLEIMAN, 1999).

Além do conhecimento sobre a estrutura da língua, a reflexão sobre a arquitetura do texto também pode ser visto como um dos saberes relevantes para a ocorrência de uma leitura fluida e com compreensão. Em resumo, quanto mais conhecimentos o leitor possuir sobre a estrutura e características dos diferentes gêneros textuais que circulam no seu cotidiano, a tendência seja de que ele possa realizar antecipações em relação ao texto explorado: normalmente quando lemos, não esperamos que um artigo de opinião possua a mesma organização e o mesmo objetivo que uma fábula, por exemplo.

Desta maneira, ao explicar que os diferentes textos com os quais nos deparamos no dia a dia podem não ser caracterizados da mesma maneira com relação à sua estrutura, linguagem, objetivos etc., Smith (1989) expõe que, além de esquemas sobre categorias, também possuímos esquemas de gênero de textos que nos auxiliam a diferenciá-los de acordo com suas estruturas.

Os esquemas de gênero auxiliam tanto os leitores quanto os escritores. Suas formas características auxiliam os leitores, proporcionando-lhe bases para a previsão de como será o texto, de como uma novela será dividida em capítulos, de determinado modo, de como um artigo científico seguirá um certo formato, de que uma carta observará certas convenções típicas. Os leitores acostumam-se tanto aos esquemas de gênero dos textos, com os quais estão familiarizados, que presumem ser estes naturais, racionais e universais (SMITH, 1989, p.60).

Por fim, o tipo de conhecimento prévio baseado nas experiências que o leitor adquire a respeito das coisas ao longo da sua vida, organizados em esquemas (RUMELHART, 1981), pode ser atribuído como uma das contribuições essenciais na busca de compreendermos textos. Também chamado de conhecimento de mundo ou enciclopédico (KLEIMAN, 1999), esses saberes são adquiridos a partir das vivências do leitor ao longo da sua relação com o mundo, seja na interação com pessoas de diferentes localidades e/ou através do aprendizado sistemático na escola, na universidade, no curso técnico, com a leitura de textos etc.

Neste sentido, Smith (1989) explica que nossos conhecimentos de mundo são caracterizados por serem aquelas informações que acrescentamos além do texto e que se relacionam com ele na tentativa de construir sentidos para uma determinada leitura realizada. Por conseguinte, os conhecimentos de mundo, além do reconhecimento automático de palavras, auxiliam o leitor para uma leitura mais fluida, pois, sendo familiar com o conteúdo do texto, a tendência seja de que o leitor ative o sentido e/ou significado de palavras desconhecidas de maneira rápida e acurada (PERFETTI, 2001; ADLOF; PERFETTI; CATTS, 2011; SNOW; JUEL, 2013).

Nessa perspectiva, percebemos que é justamente o conhecimento de mundo que permitirá ao leitor uma maior consonância com as informações encontradas no texto, pois, como o leitor irá interpretar aquilo que o autor intencionou se não conhece absolutamente nada daquele assunto? Se não é capaz de ativar um esquema para a temática abordada no texto? Assim, também por esse mesmo motivo, o leitor poderá, inclusive, não ser capaz de elaborar inferências conectivas e elaborativas para completar até mesmo as informações que o autor não deixou explicitadas para completar o sentido do texto (KINTSCH; KINTSCH, 2005).

Assim, notamos a necessidade da consciência de que ao realizarmos uma leitura não basta apenas utilizarmos o texto como a principal fonte que irá possibilitar a aprendizagem de algo. A leitura envolve mais que isso: a interação entre o texto e o conhecimento prévio para a formulação de uma representação das informações lidas (MCKOON; RATCLIFF, 1992; ZWAAN; SINGER, 2003; KINTSCH; KINTSCH, 2005), considerando que as informações

dos textos são incompletas, no sentido que cabe ao leitor completá-las com seus conhecimentos sobre a língua, a estrutura dos textos e também de mundo.

Considerando o contexto escolar, refletimos sobre a necessidade de ser proporcionado ao aluno-leitor metodologias que ativem e desenvolvam seus conhecimentos prévios no ensino-aprendizagem da leitura, visto que estes processos são importantes para que os leitores entendam textos no cotidiano. A partir disso, podemos reconhecer a importância da construção de uma formação integrada de estudantes na tentativa de envolver as demais disciplinas do currículo escolar com o objetivo da formação de bons leitores na escola (SCLiar-CABRAL, 2013). Na seção que segue, demonstraremos um breve resumo das principais temáticas discutidas neste capítulo e que serão retomadas ao analisarmos os resultados obtidos com o presente estudo.

2.6 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS NO CAPÍTULO

Dentre os tópicos principais que nortearam nossas intenções ao realizar o presente estudo, destacamos as temáticas relacionadas à leitura, compreensão e inferências que são processos cognitivos que têm despertado o interesse de pesquisadores das áreas das Ciências da Linguagem, Psicologia Cognitiva e Neurociências nos últimos anos. Iniciamos o referencial teórico demonstrando que a leitura não pode ser adotada como uma atividade superficial e espontânea ao explicarmos que ela é um processo cognitivo mais geral que exige a interação de outros processos e conhecimentos para que o leitor possa entender aquilo que leu.

Para que os leitores em geral possam contribuir com seus conhecimentos na interação com os textos que exploram no cotidiano, percebemos nossa capacidade de memória como essencial para que o aprendizado de informações ocorra através da realização de uma leitura, tanto o sistema de armazenamento de longo prazo quanto o dispositivo de curta duração por intermédio da memória de trabalho. Além disso, pontuamos que, para a compreensão de textos ocorrer com sucesso, necessitamos aprender e adquirir determinadas habilidades, como o reconhecimento automático de palavras, que darão sustentação para que os leitores adotem estratégias conscientes nas diferentes etapas da leitura que realizam. Em outras palavras, propiciando a interação de processos considerados *baixos* e/ou *básicos* com aqueles de alta ordem e/ou *superiores* para a construção de uma representação para o texto lido.

Considerando o processo da compreensão, discutimos a impossibilidade do leitor em recordar todas as palavras que compõem um determinado texto. Ao demonstrarmos os

diferentes processos da compreensão, explicamos que normalmente ele recupera as ideias principais do texto através de redes de sentido, as proposições. A partir da relação de proposições, uma microestrutura do texto é estabelecida, formando, desta maneira, uma coerência local para o texto. Entretanto, o leitor não processa somente elementos de nível mais básico, tais como grafemas, fonemas e palavras, mas também unidades de sentido de caráter mais geral ao estabelecer uma coerência global do texto: sua macroestrutura. Esse nível de processamento é formado quando algumas proposições estão inter-relacionadas com as ideias principais do autor e com os conhecimentos e objetivos do leitor.

A soma da microestrutura com a macroestrutura compõe a base textual das informações do texto. A base do texto pode ser vista como as ideias do autor tal e qual são demonstradas a partir do texto, ou seja, sem o acréscimo de nada além dele. A formação de uma representação textual só será realizada com êxito no momento em que o leitor agrega seus conhecimentos e objetivos para a base textual: constrói um modelo situacional para o texto.

A partir disso, também discutimos que o processo cognitivo de elaboração de inferências é visto com um fator condicionante para que a compreensão ocorra. Assim, explicamos o que são inferências partindo de um processo cognitivo mais amplo, além de explorarmos como elas são elaboradas na leitura. Ao concordarmos que predominam definições difusas em relação aos seus tipos e funções na leitura, apresentamos aquelas inferências que são o foco principal do nosso estudo: as inferências conectivas e as elaborativas.

Consideradas indispensáveis para a interpretação de textos, as inferências conectivas possuem a função de estabelecer a coerência entre diversas partes de um texto. Por outro lado, as elaborativas tendem a complementar as informações textuais, pois não são consideradas fundamentais para manter a coerência do texto. Para um melhor entendimento da diferença entre estes dois tipos de inferências estudadas, apresentamos exemplos de autores distintos com o intuito de observarmos os momentos nos quais elas podem ser construídas na leitura.

Por fim, ponderamos, a partir da abordagem da chamada Teoria de esquemas, a importância de sabermos como nossos conhecimentos estão organizados na mente e a relevância de ativarmos os esquemas adequados na leitura, especialmente para a realização de inferências para compreender. Além disso, também apresentamos quais conhecimentos prévios são fundamentais para que o leitor elabore inferências e interprete informações a partir da leitura. No capítulo seguinte, demonstraremos a metodologia que adotamos para o cumprimento dos objetivos propostos com a realização dessa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Primeiramente, cabe explicarmos, sucintamente, algumas questões referentes aos motivos que nos instigaram a pesquisar sobre a temática *inferência* em LDs de português, além de explicitarmos qual o tipo de pesquisa que escolhemos para seguirmos as etapas de trabalho estabelecidas. Na sequência, apresentamos o *Corpus* escolhido para a investigação, a principal questão de interesse com a realização do estudo, os objetivos que intencionamos alcançar com o trabalho e os procedimentos executados para o cumprimento das metas propostas a partir do desenvolvimento dessa dissertação.

Ao explorarmos nossas leituras e refletirmos sobre a construção do nosso referencial teórico para esse trabalho, percebemos que a atividade cognitiva de realizar inferências tem sido julgada como um dos processos da cognição humana que são considerados essenciais para que as pessoas em geral possam aprender algo a partir de experiências vividas no dia a dia e também a partir da leitura de textos (MCKOON; RATCLIFF, 1992; KINTSCH, 1998; KINTSCH; KINTSCH, 2005; BARETTA, 2008; GERBER; TOMITCH, 2008; KINTSCH; RAWSON, 2013), seja no âmbito educacional ou fora dele.

Nesta perspectiva, Zwaan e Singer (2003) explicam que a discussão em torno das funções dos diferentes tipos de inferências, que podem ser realizadas em uma atividade de leitura e/ou no nosso cotidiano, tem sido alvo de interesse de pesquisadores das áreas da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e das técnicas das Neurociências faz pelo menos 40 anos. Este contexto de pesquisa fez aumentar nossa intenção e responsabilidade no que se refere à ampliação da discussão sobre esse processo cognitivo que nos auxilia na interpretação do mundo a nossa volta e na compreensão das leituras de textos escritos que realizamos diariamente.

Além destas questões, concordamos que o conhecimento acerca de alguns dos tipos e funções das inferências na leitura, além da forma pela qual elas podem ser exploradas nas aulas de LP, também é importante para que os docentes reflitam sobre estratégias e abordagens na tentativa de auxiliar os leitores a tomar consciência sobre quais processos e conhecimentos são necessários para que seja possível entender os textos que lemos no cotidiano. Logo, reconhecemos a relevância da abordagem e sugestões de trabalho que considerem a construção de inferências na leitura, visto que o desenvolvimento de habilidades e/ou estratégias de realizar inferências são vistas como uma das formas de diferenciar leitores proficientes daqueles menos proficientes (PERFETTI, 2001; CAIN, 2009).

Por fim, outro fator que nos motivou a propor essa investigação diz respeito à observação dos resultados preocupantes que o Brasil obteve nas avaliações do PISA de 2000 a 2015 com relação às habilidades em leitura dos seus estudantes participantes. De acordo com Scliar-Cabral (2013), as principais lacunas apresentadas pelos alunos brasileiros foram nas questões da avaliação que exigiam a realização de inferências para solucionar as atividades propostas. Desta forma, reconhecemos a necessidade de estudar como livros didáticos de LP propõem essa atividade cognitiva a partir do trabalho com a leitura e atividades de compreensão textual com estudantes. Além disso, também julgamos importante a análise de recomendações teóricas e metodológicas do LD direcionadas ao professor de português referentes ao trabalho com a leitura, inferências e atividades de compreensão, considerando que esse suporte pedagógico ainda é visto como uma das principais ferramentas utilizadas por educadores no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (BITTENCOURT, 2014), inclusive da leitura.

Para a presente investigação, adotamos uma pesquisa do tipo exploratória para o cumprimento dos nossos objetivos com o trabalho ao estudarmos livros didáticos de LP na versão utilizada pelo professor. Destes materiais pedagógicos, analisamos seções destinadas para a leitura de textos, atividades de compreensão/interpretação textual e a parte exclusiva Manual do professor a partir das recomendações teóricas e metodológicas aos docentes referentes ao trabalho com a leitura, compreensão e inferências nas aulas de português. Além disso, propomos um direcionamento de ações e atividades ao professor de LP no que se refere ao ensino-aprendizagem de alguns conhecimentos que julgamos relevantes para a construção de uma inferência do tipo conectiva para solucionar uma atividade de compreensão textual analisada na abordagem qualitativa do estudo. Na próxima seção, será demonstrado com mais detalhes o *Corpus* escolhido para essa pesquisa, o número de textos e atividades selecionadas para analisarmos, além dos motivos pela seleção desse *Corpus* para o estudo.

3.1 *CORPUS* DA PESQUISA

Considerando a nossa proposta de investigação, o método adotado foi uma análise de fontes documentais. Desta forma, optamos pelo estudo de livros didáticos de LP, materiais atualmente vistos como um dos suportes que podem auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Além disso, o LD de português se constitui como um dos principais recursos que normalmente o professor utiliza para transmitir saberes acerca de

diferentes competências do português: escrita de textos, conhecimentos linguísticos, prática de oralidade etc.

Diante disso, selecionamos três volumes de coleções recomendadas pelo PNLD para uso no triênio 2017-2019 por alunos e professores de português do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras. Para a análise dos dados escolhidos, partindo deste *Corpus*, dedicamos nossa atenção para o estudo da versão utilizada desses livros pelo professor, visto que neles estão contidas diretrizes didáticas e sugestões de respostas para as atividades de compreensão analisadas, informações que consideramos relevantes no que se refere às nossas intenções com a realização desse trabalho.

Decidimos pela análise desses materiais didáticos de LP do 9º ano do ensino fundamental porque são justamente os estudantes desta fase escolar aqueles que geralmente realizam a avaliação do PISA e que, nas últimas edições, demonstraram um desempenho insatisfatório nos resultados (OECD, 2016), inclusive em questões da avaliação que exigiam habilidades/estratégias de realização de inferências para que os participantes interpretassem os textos.

Além disso, também optamos por estudar esses volumes do último ano do ensino fundamental de coleções recomendadas pelo PNLD pelo fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por intermédio do seu artigo 32, objetivar que nesse período escolar os alunos desenvolvam o pleno domínio em algumas competências fundamentais, dentre elas a leitura. Em outras palavras, visando o alcance da formação básica²⁸ no que se refere às habilidades múltiplas adquiridas pelos estudantes ao final desse ano escolar, o aprender a ler é visto como essencial para que a meta seja cumprida.

Considerando as seis coleções de LP recomendadas pelo PNLD 2017 aos professores e estudantes do EF obrigatório, dentre os seis livros do volume 9, selecionamos três, ou seja 50% deles, por considerarmos ser uma amostra significativa ao observarmos as escolhas disponibilizadas ao professor. Escolhemos esse material para análise basicamente por dois motivos. Primeiramente, pela questão da atualidade dos seus respectivos usos: foram indicados para utilização nesse triênio. Logo, tendem a refletir as concepções mais recentes sobre a estrutura da LP no que se refere às pesquisas e discussões, inclusive das abordagens referentes ao ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Além disso, escolhemos esse

²⁸ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o alcance da formação básica dos estudantes do EF engloba a aprendizagem de competências múltiplas, tais como: o desenvolvimento de algumas habilidades específicas (leitura, escrita e cálculo); o entendimento de alguns constructos que fazem parte do cotidiano (ciência, política, natureza, sociedade, etc.); a construção de habilidades que levem em consideração atitudes e valores dos estudantes e o enriquecimento das suas relações familiares e sociais (BRASIL, 1996).

Corpus pelo fato de serem livros didáticos remanescentes da última escolha de materiais do PNLD para o público do EF anos finais, que ocorreu no ano de 2014.

Dentre os volumes²⁹ do 9º ano das seis coleções recomendadas para o atual triênio, os três livros³⁰ selecionados para o presente estudo foram os seguintes: *Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015); *Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 9º ano* (OLIVEIRA et al., 2015) e *Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais: ensino fundamental* (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015).

Com relação aos dados³¹ desse *Corpus* que selecionamos para a análise, optamos por trabalhar com as duas primeiras unidades de cada livro escolhido, totalizando seis para essa pesquisa. Escolhemos as unidades iniciais das obras estudadas, pois constantemente temos observado que os docentes seguem a ordem pré-estabelecida do livro para transmitir suas aulas. Contexto comprovado pela nossa experiência como estudante e professor: presenciamos e utilizamos essa dinâmica de seguir a ordem do livro a partir do trabalho com a LP em classe. Diante das unidades escolhidas, selecionamos os dois primeiros capítulos de cada uma delas para analisarmos as seções destinadas à leitura de texto(s) e a posterior que propõe atividades de compreensão/interpretação textual.

Estudamos a parte em que são propostas atividades de compreensão textual após a leitura, pois é, geralmente, nesta seção do livro que encontramos questões avaliativas que propõem a construção de inferências por parte do aluno-leitor de acordo com a(s) leitura(s) realizada(s). Além disso, também observamos a maneira pela qual as instruções recomendadas aos educadores no que se refere à leitura de textos, atividades de compreensão e diretrizes teóricas e metodológicas contemplam o processo cognitivo de construir inferências através da análise da parte Manual do professor que compõe as obras selecionadas para a investigação.

Considerando os textos e atividades de compreensão das unidades e capítulos selecionados do *LD-Projeto Teláris*, analisamos nove textos componentes da seção intitulada

²⁹ As demais coleções recomendadas pelo PNLD para esse triênio e também remanescentes da sua última escolha, inclusive os volumes do 9º ano dos anos finais do EF, que não serão utilizadas para nossa análise foram as seguintes: *Para viver juntos: português*; *Português: linguagens* e *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem*.

³⁰ Para saber mais sobre nossas reflexões acerca dos conteúdos e da organização dos livros selecionados para esse trabalho, ver as seções *Apêndice A- Panorama, estrutura e características do LD-Projeto Teláris, para o 9º ano*; *Apêndice B- Panorama, estrutura e características do LD-Tecendo Linguagens, para o 9º ano* e *Apêndice C- Panorama, estrutura e características do LD-Universos, para o 9º ano*.

³¹ Para um melhor entendimento de quais dados foram selecionados para a análise no presente estudo, ver *Apêndice D- Seleção dos dados para análise do LD-Projeto Teláris, volume 9º*; *Apêndice E- Seleção dos dados para análise do LD-Tecendo Linguagens, volume 9º* e *Apêndice F- Seleção dos dados para análise do LD-Universos, volume 9º* que explicitam, por intermédio do sumário dos livros analisados, as unidades, capítulos, textos e a seção com atividades de compreensão que foram escolhidas para essa pesquisa.

Leitura. Além disso, selecionamos as atividades propostas de cada seção *Compreensão* após a leitura do(s) texto(s) estudado(s), totalizando 56 atividades de compreensão/interpretação textual. Do *LD-Tecendo Linguagens*, foram selecionados 17 textos³² da seção destinada à abordagem de textos, a parte *Prática de leitura*, além de 125 atividades de compreensão/interpretação textual considerando as atividades estudadas de cada seção *Por dentro do texto* após a abordagem da(s) leitura(s) proposta(as) aos estudantes. Por fim, a partir do estudo do *LD-Universos*, selecionamos sete textos da seção intitulada *Texto* e 43 questões no total para analisarmos, considerando as atividades propostas de cada parte *A reconstrução dos sentidos do texto* da seção *Depois da leitura* que são encontradas após a abordagem de texto(s) nesse LD.

Com relação ao total de textos e questões de avaliação de leitura selecionadas para a análise, estudamos 33 textos e 224 atividades de compreensão/interpretação textual, além das sugestões teóricas e metodológicas direcionadas ao professor que estão contidas nestas seções e na parte específica MP de cada livro didático selecionado para o presente trabalho.

3.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Ao refletirmos sobre os baixos desempenhos que estudantes brasileiros do EF demonstraram nas últimas avaliações do PISA, realizadas no período de 2000 a 2015, referentes às habilidades em leitura (OECD, 2016), entendemos a relevância de voltarmos nossos olhares para os resultados e em quais tipos de questão de compreensão nossos estudantes tendem a apresentar lacunas na tarefa de interpretar textos. Scliar-Cabral (2013), a partir do contexto das constatações do PISA, pondera que a construção de inferências foi uma das principais limitações apresentadas pelos estudantes brasileiros nas atividades de compreensão leitora propostas pela avaliação. Ao concordarmos que o processo de construção de inferências pode ser julgado como um dos alicerces para que o leitor compreenda e, conseqüentemente, aprenda algo a partir da realização de uma leitura, uma questão nos instigou: de que forma os atuais livros didáticos de LP utilizados por professores e alunos do ensino compulsório propõem o desenvolvimento de capacidades consideradas de alta ordem,

³² Pelo motivo de, no presente trabalho, atribuímos um conceito de leitura que considera este ato como uma forma de representação do texto escrito, não consideramos, das unidades selecionadas do *LD-Tecendo Linguagens*, o texto intitulado *Fotografia* para analisarmos pelo fato de ele ser caracterizado como uma proposta de ilustração para ser estudada como uma forma de leitura nesse LD. Logo, não sendo um texto verbal escrito no qual pretendíamos dedicar a atenção nessa pesquisa de acordo com o nosso referencial teórico, por mais que concordamos sobre a importância de também trabalharmos com imagens, ilustrações e outras linguagens não verbais no processo de ensino-aprendizagem de inferências nas aulas de leitura.

como a construção de inferências-conectivas e elaborativas- no processo de ensino-aprendizagem da leitura, considerando o estudo de textos, atividades de interpretação/compreensão e sugestões teóricas e metodológicas direcionadas ao professor?

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo geral

Estudar atividades de leitura que avaliam a compreensão de textos, considerando as propostas para o desenvolvimento e construção de inferências-conectivas e elaborativas- em livros de LP do 9º ano do ensino fundamental recomendados pelo PNLD 2017.

3.3.2 Objetivos específicos

- a) Analisar a proporcionalidade de atividades propostas para a compreensão/interpretação de textos nos livros didáticos e sua relação com as atividades de construção de inferências.
- b) Identificar o número de atividades referentes ao trabalho com a construção de inferências do tipo conectivas e elaborativas presentes nas atividades, observando a priorização (ou não) de um destes tipos.
- c) Examinar, a partir de uma amostra das atividades identificadas que propõem a construção de inferências, a adequação (ou não) destas atividades ao processo de ensino-aprendizagem de inferências em sala de aula.
- d) Verificar como as sugestões e recomendações destinadas ao professor de português abordam a leitura e o processo de construção de inferências no trabalho com o texto, atividades de compreensão textual e nos suportes teóricos e metodológicos em geral.
- e) Propor, a partir da amostra qualitativa das questões estudadas, a reformulação de uma atividade analisada com um direcionamento de metodologias voltadas ao professor de português com o intuito de contribuir para a ampliação da reflexão sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem de inferências para a compreensão textual e para o aprendizado.

3.4 PROCEDIMENTOS

Na 1ª etapa da pesquisa, selecionamos os LDs utilizados para o desenvolvimento do trabalho, de acordo com nossos objetivos, dados intencionados e critérios de escolha deste material, conforme explicitado nas seções anteriores. Após a seleção desse *Corpus*, optamos pela análise dos dados a partir de partes dos livros destinadas à leitura de textos e da seção posterior que objetiva a avaliação da interpretação/compreensão textual por intermédio de atividades de leitura, sendo esta última a seção do livro que acreditamos dedicar um maior número de tarefas que exigem do aluno-leitor a construção de inferências conectivas e elaborativas para interpretar o texto estudado.

Considerando essas seções em específico, com o intuito de averiguarmos quantitativamente a proposição da construção de inferências em atividades de interpretação/compreensão de textos, identificamos o número de questões que exigem do aluno-leitor aquelas inferências que foram o foco de estudo nesse trabalho: as do tipo conectivas e as elaborativas. Visto que, a partir de Garnham (1989), entendemos que as inferências conectivas na leitura possuem a função de manter a coerência entre partes do texto, sendo fundamentais para um bom entendimento da leitura realizada, também efetuamos a classificação dessas atividades identificadas em conectivas e elaborativas com o intuito de verificarmos o quanto o primeiro tipo é contemplado em questões destinadas à avaliação da compreensão após a abordagem da leitura nas aulas de LP.

Na sequência, selecionamos uma amostra de três atividades identificadas de cada livro didático selecionado, totalizando nove questões, com o objetivo de examinarmos, a partir de uma abordagem qualitativa, a adequação delas no que se refere ao processo ensino-aprendizagem da leitura e de inferências em sala de aula. Diante disso, analisamos se no trabalho com o texto e nas questões de compreensão propostas é proporcionado ao aluno-leitor algum tipo de direcionamento que o auxilie na resolução da atividade estabelecida. Em outras palavras, se nessas seções predominam suportes que estimulam os conhecimentos necessários para que a inferência proposta na questão seja construída por parte desse aluno-leitor.

Visto que dedicamos a atenção para a versão utilizada pelo professor, considerando os livros de português escolhidos para esse estudo, também observamos as diretrizes que guiam o trabalho docente nessas seções e as respostas para a resolução das atividades estabelecidas. Além disso, também averiguamos as sugestões teóricas e metodológicas destinadas exclusivamente ao professor no que se refere às recomendações sobre a abordagem dos

processos de leitura, compreensão e inferências que permeiam as propostas de trabalho do livro didático de LP.

Por fim, a partir da análise qualitativa da amostra das nove atividades estudadas considerando a adequação (ou não) delas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e inferências nas aulas de português, propomos a reformulação de uma dessas atividades. Partindo do nosso referencial teórico, no qual ponderamos sobre as temáticas leitura, compreensão e inferências estudadas, objetivamos, nesta etapa do trabalho, estimular a reflexão sobre possíveis direcionamentos para o trabalho do professor e para o aluno entender os textos propostos em aulas de leitura com mais autonomia, considerando a abordagem de alguns dos conhecimentos que entendemos fundamentais para a realização de inferências na leitura. Além disso, pretendemos, com essa proposta, contribuir para a discussão em torno da relevância de conhecermos mais sobre inferências, quais os tipos de conhecimentos que podem ser mobilizados para a sua realização e da sua importância para a compreensão leitora no que se refere à auxiliar o estudante e o professor no reconhecimento sobre quais são os caminhos para entender com êxito os textos estudados. Na próxima seção, será apresentada a análise dos dados selecionados com o objetivo de discutirmos possíveis respostas para a principal questão de pesquisa que norteou nosso trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para uma melhor reflexão referente à discussão dos dados analisados a partir das informações que intencionávamos examinar no *Corpus* escolhido para esse estudo, optamos, em um primeiro momento, pela análise dos resultados por intermédio de uma abordagem quantitativa. Portanto, identificar a proporcionalidade de atividades que propõem a construção de inferências conectivas e elaborativas por parte do aluno-leitor considerando as questões e textos que selecionamos para estudarmos a partir dos três LDs que escolhemos para a realização do estudo.

Na sequência, propomos a análise de uma amostra de nove atividades com inferências identificadas na primeira etapa da investigação, sendo três questões de compreensão de cada um dos livros que foram explorados nesse trabalho. Nesta parte da pesquisa, analisamos qualitativamente a adequação (ou não) dessas atividades no contexto de ensino-aprendizagem da leitura levando em consideração a abordagem de textos e tarefas de compreensão/interpretação nos livros didáticos de LP estudados. Concomitantemente, observamos as sugestões teóricas e metodológicas propostas na seção MP dos livros escolhidos para analisarmos, com olhares atentos para as recomendações referentes ao trabalho com inferências, compreensão e leitura.

Por fim, apresentamos a nossa sugestão de reformulação de uma das atividades analisadas no estudo qualitativo. Com esta proposta, objetivamos a ampliação e aprofundamento da discussão acerca da importância de metodologias e abordagens direcionadas ao professor de LP que contemplem o ensino-aprendizagem dos conhecimentos necessários para a construção de inferências nas aulas de leitura. Iniciamos pelas constatações obtidas através da análise quantitativa das atividades estudadas nesse trabalho considerando a abordagem de textos através do LD de português em sala de aula.

4.1 DADOS QUANTITATIVOS: AS ATIVIDADES PROPOSTAS E SUA ANÁLISE EM NÚMEROS

Para essa primeira etapa do trabalho de análise dos dados, dedicamos a atenção ao estudo exclusivo dos textos e atividades de compreensão selecionadas de cada uma das obras exploradas na investigação. Posteriormente, realizamos a análise e aprofundamos a discussão a partir de todos os textos estudados e o total de atividades de compreensão analisadas considerando o volume 9º das coleções *Projeto Teláris*, *Tecendo Linguagens* e *Universos*. Com essa abordagem quantitativa, averiguamos o número de atividades de

compreensão/interpretação textual que propõe ao aluno-leitor a realização de uma inferência conectiva ou elaborativa para avaliar o entendimento do(s) texto(s) explorado(s) a partir dos livros didáticos de LP estudados nessa pesquisa, considerando as atividades que selecionamos para a análise.

Além disso, também nessa fase da pesquisa, verificamos quais os tipos de inferências são mais propostas a realização ao considerarmos as atividades estudadas. Desta forma, classificamos as inferências identificadas a partir da proposição das questões de compreensão em dois tipos: conectivas e elaborativas. Para esta averiguação e posterior discussão, consideramos a revisão de literatura ponderada nesse trabalho sobre o papel dessas inferências na leitura de textos (GARNHAM, 1982, 1989; MCKOON; RATCLIFF, 1992; KINTSCH, 1998; COSCARELLI, 2002; KINTSCH; KINTSCH, 2005; BARETTA, 2008; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Começamos partindo dos dados analisados no *LD- Projeto Teláris*, volume 9º.

4.1.1 Dados quantitativos do LD-Projeto Teláris

Para a análise dos dados do *LD-Projeto Teláris*, da versão utilizada pelo professor de português do 9º ano do EF, selecionamos, de um total de quatro, as duas primeiras unidades da obra para analisarmos textos e atividades de compreensão de dois capítulos de cada uma delas nessa primeira etapa da investigação, sendo quatro capítulos ao todo. Destes capítulos, estudamos nove textos considerando aqueles propostos em cada seção intitulada *Leitura* presente nas unidades que escolhemos para a pesquisa. Das atividades da seção posterior de cada texto, intitulada *Compreensão*, analisamos as questões propostas, totalizando 56 desse LD.

Considerando a metodologia adotada, analisamos a proporcionalidade de atividades de compreensão visando a construção de inferências. Para isso, elaboramos a Tabela 1 com o intuito de refletirmos sobre esta proporção. Na primeira coluna, são apresentados os textos analisados das seções *Leitura*, seguido do número total de atividades presentes na seção *Compreensão*-que equivalem a 100% na tabela- propostas para compreender/interpretar cada texto e na última coluna o número de atividades com inferências identificadas nessas seções, sendo que na linha final da tabela apresentamos o número total de atividades que objetivam propor a construção de inferências conectivas ou elaborativas para a interpretação do(s) texto(s) por parte do aluno-leitor.

Tabela 1 – Atividades analisadas do LD-Projeto Teláris e a sua proporcionalidade para a construção de inferências

Texto(s)	Número de atividades analisadas	Atividades com inferências
O amor, quando se revela	8/100%	5/62,5%
Madrigal	2/100%	2/100%
Imagem	3/100%	1/33,3%
Rua	4/100%	2/50%
Circuito fechado (3)	6/100%	5/83,3%
73	8/100%	2/25%
No Messenger	3/100%	1/33,3%
Metonímia, ou a vingança do enganado	9/100%	4/44,4%
Memórias póstumas de Brás Cubas	13/100%	6/46,1%
Total	56/100%	28/50%

Fonte: o autor (2018)

A partir dos dados analisados ao estudarmos as questões de compreensão/interpretação textual de cada texto selecionado em específico, constatamos que algumas seções intituladas *Compreensão* propõem 50% ou mais das suas questões após a abordagem do(s) texto(s) para que o aluno-leitor construa inferências conectivas ou elaborativas para a resolução da atividade.

Nesta perspectiva, podemos observar, considerando os dados apresentados na Tabela 1, que a seção de compreensão dos textos *Madrigal*, *Circuito Fechado (3)*, *Rua* e *O amor, quando se revela* propõe 50% ou mais de suas atividades para a realização do processo cognitivo de construir inferências conectivas ou elaborativas. Por outro lado, averiguamos que nas seções de compreensão dos demais textos escolhidos para estudarmos predomina uma porcentagem inferior à 50% de atividades que propõem a construção dessas inferências pelo aluno-leitor na busca de interpretar o texto da seção *Leitura*. Dentre eles, destacamos os textos *Memórias póstumas de Brás Cubas* (fragmento), *Metonímia ou a vingança do enganado*, *No Messenger*, *Imagem* e *73*.

Considerando o total de 56 atividades estudadas desse livro para a pesquisa, constatamos, a partir dos números apresentados, que o livro contempla 50% delas para que o aluno-leitor construa uma inferência conectiva ou elaborativa para resolver a questão avaliativa da sua interpretação da leitura, seja para estabelecer a coerência entre as diferentes partes do texto ou acrescentar novas informações a ele que não se encontram explicitadas

(GARNHAM, 1989). Desta forma, levando em consideração o estudo de textos e atividades de compreensão selecionadas do *LD-Projeto Teláris*, é possível perceber que os leitores diariamente são incentivados a realizar inferências no trabalho com o texto nas aulas de LP, especialmente no que se refere à proposição de atividades que visam mensurar o grau de compreensão do aluno-leitor considerando as leituras realizadas a partir do suporte desse LD no processo de ensinar-aprender a ler em atividades de compreensão em leitura.

Logo, este resultado nos conduz para o reconhecimento de que, assim como no cotidiano o aluno-leitor necessita realizar inferências para interpretar o mundo que o cerca (STERNBERG, 2010), também nas atividades de leitura na escola são estabelecidas questões que propõem que ele construa inferências para interpretar os textos que são estudados. Neste aspecto, ele poderá estar realizando as inferências requeridas nas atividades para manter a coerência das informações lidas ou acrescentar novas informações às representações que ele constrói a partir dos textos explorados nesse livro de LP, seja consciente ou inconscientemente, conforme pontua Kintsch (1998).

Além disso, também verificamos nas atividades identificadas a recorrência dos dois tipos de inferências que são o foco do presente estudo, as conectivas e as elaborativas.

Tabela 2 – Questões identificadas do *LD-Projeto Teláris* com inferências e seus tipos

Atividades com inferências	Inferência conectiva	Inferência elaborativa
28/100%	14/50%	14/50%

Fonte: o autor (2018)

A partir da análise da Tabela 2, percebemos que não é contemplado um tipo em especial de inferências nas atividades de compreensão propostas, considerando que, do total das atividades estudadas que exigem a construção desses dois tipos de inferências por parte dos estudantes, 50% foram do tipo conectivas e 50% elaborativas. Esta análise nos remete para a reflexão de que as inferências conectivas, ditas fundamentais para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto (COSCARRELLI, 2002), também são estimuladas para que o aluno-leitor possa estabelecer sentidos para a leitura realizada, visto a importância desse tipo de inferência para a compreensão das informações textuais.

Na próxima parte do capítulo, analisamos quantitativamente os dados selecionados do *LD-Tecendo Linguagens* com o intuito de observarmos se uma proporção semelhante de atividades com inferências conectivas e elaborativas são propostas nas seções de compreensão que escolhemos estudar nesse livro em relação ao *LD-Projeto Teláris*. Além disso, também

examinamos qual o tipo dessas inferências é considerada em maior número nas atividades de compreensão/interpretação de textos estudadas.

4.1.2 Dados quantitativos do *LD-Tecendo Linguagens*

Do *LD-Tecendo Linguagens*, também da versão utilizada por docentes de LP do 9º ano do EF, selecionamos duas unidades para dedicarmos nosso foco de um total de quatro disponibilizadas nesse LD para o estudo das competências do português em sala de aula. Dessas unidades, optamos pela escolha dos dois primeiros capítulos de cada uma delas para analisarmos os textos componentes das seções destinadas à leitura e a respectiva seção com atividades de compreensão/interpretação textual, totalizando quatro capítulos para a presente investigação.

Deste modo, foram analisados 17 textos a partir das seções intituladas *Prática de leitura* e 125 atividades no total considerando as questões que estudamos de cada seção *Por dentro do texto* que são propostas após as leituras estabelecidas em cada capítulo. Visto que essa primeira parte da análise teve por objetivo identificar a proporcionalidade de atividades que propõem a construção de inferências em questões de compreensão textual que visam avaliar o grau de entendimento do aluno-leitor em relação aos textos estudados nesse LD de português, elaboramos uma tabela para discutirmos alguns resultados obtidos.

Assim, como na análise quantitativa realizada com o estudo do *LD-Projeto Teláris* volume 9º (Ver Tabela 1), para essa abordagem apresentamos na primeira coluna da Tabela 3 os textos escolhidos para a análise, seguido do número total de atividades da seção *Por dentro do texto* de cada uma das leituras e na última coluna a quantidade dessas atividades que propõem a construção de inferências conectivas ou elaborativas por parte do aluno-leitor para interpretar as informações lidas. Por fim, na última linha da tabela, exibimos o número total de questões estudadas e a quantidade delas que são estabelecidas como propostas para o aluno-leitor realizar uma dessas inferências para a resolução.

Tabela 3 – Atividades analisadas do *LD-Tecendo Linguagens* e a sua proporcionalidade para a construção de inferências

Texto(os)	Número de atividades analisadas	Atividades com inferências
O chapéu	13/100%	3/23%
O vagabundo na esplanada	9/100%	7/77,7%
A pata da gazela	10/100%	5/50%
A pata da gazela-continuação	4/100%	2/50%
Ana Terra	6/100%	5/83,3%
Órion	4/100%	3/75%
O carteiro e o poeta	12/100%	2/16,6%
Lira do amor romântico ou a eterna repetição	11/100%	6/54,6%
Essa que eu hei de amar	7/100%	5/71,4%
Excursão	4/100%	2/50%
Educação sexual para jovens: o que as escolas devem ensinar?	8/100%	0/0%
O menino sem imaginação	8/100%	5/62,5%
O menino sem imaginação-Continuação	2/100%	1/50%
Fascínio, modelos e linguagem da TV	5/100%	3/60%
O carteiro e o poeta-Sinopse	3/100%	0/0%
O carteiro e o poeta-Resenha	5/100%	1/20%
Como fazer um filme de amor	14/100%	2/14,2%
Total	125/100%	52/41,6%

Fonte: o autor (2018)

Ao observarmos a Tabela 3, podemos verificar, por um lado, que em algumas seções analisadas destinadas às atividades de interpretação da(s) leitura(s) realizadas(s), são estabelecidas 50% ou mais de suas atividades como uma proposição para o aluno-leitor realizar inferências conectivas ou elaborativas.

Dentre essas leituras, averiguamos os textos *Ana Terra*; *O vagabundo na esplanada*; *Órion*; *Essa que eu hei de amar*; *O menino sem imaginação*; *Fascínio, modelos e linguagem da TV*; *Lira do amor romântico ou a eterna repetição*; *A pata da gazela*; *A pata da gazela-continuação*; *Excursão* e *O menino sem imaginação-Continuação*. Por outro lado, percebemos que no trabalho com a leitura a partir das propostas de atividades referentes aos demais textos analisados, predominam sugestões com menos de 50% do total de atividades

propostas após a leitura que estimulam a realização de inferências pelo aluno-leitor, tais como as atividades encontradas a partir dos textos *Educação sexual para jovens: o que as escolas devem ensinar?*; *O carteiro e o poeta- Sinopse*; *Como fazer um filme de amor*; *O carteiro e o poeta*; *O carteiro e o poeta- Resenha* e *O chapéu*. Esta observação nos remete para a reflexão de que predomina certa inconstância na distribuição das exigências de atividades que propõem ao aluno-leitor a realização de inferências para entender a(s) leitura(s) abordada(s) a partir do livro didático analisado.

Nesta perspectiva, ao observarmos que em atividades de interpretação de alguns textos são propostas a construção de inferências e em outros não, julgamos importante a discussão de uma questão: a complexidade e o gênero do texto analisado. Sob este aspecto, foi possível verificar, por um lado, que, em textos com gêneros textuais com um maior número de palavras e estrutura sintática complexa, predominam mais questões que exigem do aluno-leitor a construção de uma inferência conectiva ou elaborativa para interpretar as informações do texto estudado. Diante deste contexto, podemos mencionar os gêneros *Romance* e *Conto*. Por outro lado, averiguamos que textos ditos menos complexos, visto o número de palavras e complexidade sintática, apresentam questões que requerem do leitor o desenvolvimento e elaboração de um número menor de inferências, considerando a proposta de interpretação. Deste modo, textos do gênero *Poema* e *Poesia*, por exemplo, tendem a possuir tarefas de compreensão/interpretação textual que não exigem do aluno-leitor a construção de inferências para entender suas informações.

Considerando as 125 atividades de compreensão/interpretação textual estudadas como um todo, identificamos, assim como no *LD-Projeto Teláris* para o 9º ano, um número que julgamos ser alto de questões que propõem a construção de inferências conectivas e elaborativas ao considerarmos a quantidade de atividades que selecionamos para analisarmos desse volume. No contexto dos números apresentados, notamos que a quantidade de atividades sugeridas para os alunos construírem esses dois tipos de inferências possui um valor de 41, 6% do total que estudamos nessa etapa do trabalho.

Esta constatação nos possibilita reconhecemos que os alunos-leitores do 9º ano dos anos finais do EF são incentivados a realizarem inferências por intermédio das aulas de leitura ao considerarmos as atividades que avaliam o grau de entendimento após a abordagem de textos. Logo, podemos perceber que, além do processo de construir inferências ser recorrente no dia a dia para a interpretação de determinados acontecimentos (CLARK, 1977; STERNBERG, 2010), com o estudo das competências da língua portuguesa, especialmente da

leitura por intermédio desse LD, os estudantes constantemente encontram a proposta de realizar inferências como avaliação da compreensão das leituras que são sucedidas na escola.

Sob este aspecto, julgamos este número importante para a formação de bons leitores em uma sociedade letrada, visto que, de acordo com Kintsh e Kintsch (2005), a realização de inferências na leitura pode ser estabelecida como um dos processos essenciais para que possamos representar as informações lidas. Em outras palavras, ao ser estimulado a construir inferências, especialmente aquelas do tipo conectivas, o leitor tenderá a selecionar as ideias principais que o autor do texto objetivou expor ao tornar o texto público. Entretanto, reconhecemos que, para desenvolver o processo cognitivo de realizar inferências, o leitor precisará possuir uma certa bagagem de conhecimentos acumulados.

Dentre as atividades com inferências identificadas, também averiguamos os seus respectivos tipos, ou seja, conectivas e elaborativas, conforme apresentados na tabela que segue.

Tabela 4 – Questões identificadas do *LD-Tecendo Linguagens* com inferências e seus tipos

Atividades com inferências	Inferência conectiva	Inferência elaborativa
52/100%	27/52%	25/48%

Fonte: o autor (2018)

Com a observação da Tabela 4, verificamos que, a partir de um contexto semelhante aos dados estudados do volume 9º da coleção *Projeto Teláris*, também não predomina uma diferença significativa entre o número de atividades que propõem aos estudantes a construção de inferências conectivas e elaborativas. Do total das questões identificadas que sugerem a realização de algum tipo delas, 48% exigem a construção de uma inferência elaborativa, enquanto que 52% propõem a realização de uma inferência conectiva de acordo com suas funções no texto.

Esta averiguação nos permite notar que tanto as inferências necessárias para a compreensão quanto aquelas que possibilitam ao aluno-leitor ter a liberdade de adicionar novas informações aos textos lidos, a partir dos seus conhecimentos anteriores, são propostas em atividades que objetivam avaliar o grau de entendimento do texto por parte do aluno-leitor. Deste modo, constatamos que esse LD analisado contempla nas questões com inferências que identificamos mais de 50% de atividades como propostas objetivando que o

aluno-leitor realize uma inferência conectiva para uma boa interpretação das informações do texto.

Logo, ao levarmos em consideração que as inferências conectivas são vistas como importantes para compreendermos as leituras que realizamos, pois elas conectam as diferentes partes do texto para a formulação de uma representação das ideias estabelecidas pelo autor (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017), verificamos que estas inferências são recorrentes nas tarefas de leitura e na avaliação da compreensão das informações lidas nos textos desse livro que por ora analisamos. Na próxima seção, com a nossa última abordagem quantitativa do *Corpus* selecionado para a pesquisa, analisamos e discutimos os resultados obtidos a partir do estudo de textos e atividades do *LD-Universos* para o 9º ano.

4.1.3 Dados quantitativos do *LD-Universos*

Das quatro unidades com conteúdos que compõem o volume 9º do *LD-Universos*, analisamos textos e atividades de compreensão dos dois primeiros capítulos das duas unidades iniciais do livro, totalizando quatro capítulos que dedicamos a nossa atenção nessa primeira etapa da pesquisa. Com relação aos textos e suas respectivas questões de compreensão/interpretação selecionadas desse livro para a nossa análise quantitativa, estudamos sete textos, ao explorarmos aqueles da seção intitulada *Texto*. Além disso, analisamos 43 atividades no total considerando cada parte *A reconstrução dos sentidos do texto*, da seção *Depois da leitura*, encontrada após a abordagem do(s) texto(s) nesse LD. Nesta parte, identificamos o número de questões que propõem a realização de inferências conectivas ou elaborativas pelo aluno-leitor para resolver as atividades de avaliação da compreensão após a abordagem de leituras nesse livro de português.

Desta maneira, construímos uma tabela que apresenta os textos selecionados para o estudo a partir do *LD-Universos* volume 9º, além do número de atividades analisadas e a proporcionalidade destas questões que propõem o desenvolvimento e a realização de inferências pelo aluno-leitor. Na primeira coluna da tabela são apresentadas as leituras que esse LD sugere ao professor trabalhar considerando as unidades e capítulos que escolhemos para a análise. Na segunda coluna, demonstramos o número de atividades que estudamos da seção destinada à compreensão/intepretação de cada um do(s) texto(s), sendo que 100% equivale ao número total de atividades propostas em cada seção e na última linha as atividades como um todo. Por fim, na última coluna da tabela, exibimos o número de questões

que propõem a construção de uma inferência, seja conectiva ou elaborativa, por parte do aluno-leitor.

Tabela 5 – Atividades analisadas do *LD-Universos* e a sua proporcionalidade para a construção de inferências

Texto(os)	Número de atividades analisadas	Atividades com inferências
Discurso de apresentação de propostas de candidato à presidência de grêmio (J.D.D.N.); Todo mundo odeia eleições (do seriado Todo mundo odeia o Chris)	8/100%	3/37,5%
Desafinado; Alegria, Alegria e Apesar de você	16/100%	10/62,5%
Medo da eternidade	7/100%	5/71,4%
Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim	12/100%	6/50%
Total	43/100%	24/56%

Fonte: o autor (2018)

Ao observarmos a Tabela 5, percebemos que, assim como nos resultados obtidos com a análise dos volumes 9º das coleções *Projeto Teláris* e *Tecendo Linguagens*, a maior parte das seções de compreensão textual selecionadas para estudarmos a partir do *LD-Universos* também contemplam um número igual ou superior a 50% das suas atividades como propostas para a construção de inferências conectivas ou elaborativas para o entendimento do(s) texto(s) por parte do aluno-leitor.

Com exceção das questões estabelecidas após a abordagem dos textos *Discurso de apresentação de propostas de candidato à presidência de grêmio (J.D.D.N.)* e *Todo mundo odeia eleições (do seriado Todo mundo odeia o Chris)*, que 37,5% das atividades propõem que o aluno-leitor construa uma das inferências estudadas nessa dissertação para a resolução das questões, nas atividades dos demais textos são propostas a realização dessas inferências em um número superior a 50% das questões. Ao considerarmos o texto *Medo da eternidade*, do total de atividades de compreensão textual propostas, constatamos que 71,4% delas esperam que o aluno-leitor realize uma inferência conectiva ou elaborativa para a resolução. Situação semelhante também averiguamos a partir da análise das atividades de compreensão/interpretação dos textos *Desafinado; Alegria, Alegria e Apesar de você*. Considerando essas questões, constatamos que 62,5% das atividades propõem a construção de uma inferência conectiva ou elaborativa por parte do aluno-leitor para a interpretação. Por

fim, ao analisarmos as questões de compreensão textual do texto *Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim*, verificamos que 50% das suas atividades visam propor as inferências discutidas nesse trabalho para o aluno-leitor realizar através da resolução de questões de compreensão.

Ao refletirmos sobre as atividades como um todo selecionadas para esse estudo partindo do *LD-Universos*, notamos a predominância de uma quantidade de questões de compreensão que julgamos permear a maior parte das propostas que avaliam o grau de entendimento do(s) texto(s) por parte do aluno-leitor, considerando a realização de inferências. Como constatado a partir da Tabela 5, verificamos que 56% das atividades analisadas desse livro propõem que o aluno-leitor realize uma inferência conectiva ou elaborativa para solucionar as questões de compreensão textual.

Este resultado, assim como na análise realizada a partir dos dados selecionados dos livros *Projeto Teláris* e *Tecendo Linguagens*, também nos conduz à reflexão de que o processo de ensino-aprendizagem da leitura através da abordagem de textos e atividades de compreensão nesse LD propõem constantemente que o aluno-leitor construa inferências para apreender as informações lidas. Diante disso, considerando nossa abordagem quantitativa, podemos verificar que diariamente o aluno-leitor encontra questões de compreensão que objetivam que ele realize um processo que, segundo Kintsch (1998) e Baretta (2008), se estabelece como uma das atividades cognitivas importantes para que professores e alunos compreendam a complexidade das leituras que realizam e possam descobrir os caminhos para sucedê-las com sucesso.

Para examinarmos a classificação dos tipos de inferências que são estabelecidas nas atividades de compreensão textual analisadas, ou seja conectivas e elaborativas, exibimos a Tabela 6 para discutirmos sobre qual das inferências que dedicamos a nossa atenção no trabalho é mais recorrente, considerando a proposta delas em questões que visam avaliar o grau de entendimento de textos por parte do aluno-leitor.

Tabela 6 – Questões identificadas do *LD-Universos* com inferências e seus tipos

Atividades com inferências	Inferência conectiva	Inferência elaborativa
24/100%	16/66,7%	8/33,3%

Fonte: o autor (2018)

No que se refere aos tipos das inferências identificadas nas questões de compreensão de acordo com suas funções na leitura, averiguamos que, do total das atividades com inferências detectadas, 66,7% delas propõem que o aluno-leitor realize uma inferência para que a

coerência entre as diferentes partes do texto não seja prejudicada (GARNHAM, 1989; COSCARELLI, 2002). Logo, que ele construa uma inferência conectiva para entender as informações textuais.

Por conseguinte, esta constatação demonstra que as atividades de compreensão/interpretação textual selecionadas a partir desse LD tendem a contemplar a maioria dessas tarefas para a construção de uma inferência fundamental no que se refere ao entendimento das diferentes passagens dos textos trabalhados em classe (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013): por intermédio da proposição de inferências conectivas na busca de compreender com sucesso a(s) leitura(s). Para uma visão mais geral das nossas constatações, na seção que segue discutimos, também sob o viés de uma abordagem quantitativa, os resultados obtidos a partir da análise dos textos e atividades estudadas considerando os três LDs selecionados para essa pesquisa.

4.1.4 Dados quantitativos dos três livros estudados

Considerando o *Corpus* que selecionamos para o presente estudo, *LD-Projeto Teláris*, *LD-Tecendo Linguagens* e *LD-Universos*, nessa primeira parte do trabalho nos dedicamos à análise dos textos e suas respectivas atividades de compreensão presentes nos dois primeiros capítulos componentes das duas unidades iniciais de cada volume 9º escolhido para a investigação. Desta maneira, mantemos o foco em seis unidades e 12 capítulos no total ao analisarmos estas partes de cada livro selecionado. Com relação aos textos e atividades estudadas, exploramos 33 textos e 224 questões de compreensão/interpretação textual após a abordagem de leituras a partir do uso desses livros didáticos nas aulas de português.

Ao compararmos os números analisados partindo dos resultados obtidos com os três volumes que trabalhamos, verificamos que, das atividades estudadas de cada um deles, uma quantidade de 50% ou próxima deste valor foram identificadas como uma forma de proposta para o aluno-leitor realizar uma inferência do tipo conectiva ou elaborativa na tentativa de compreender as informações estabelecidas nas leituras proporcionadas nesses LDs. Este dado nos permite reconhecer que, considerando a abordagem quantitativa na qual nos detemos nessa primeira etapa da investigação, esses livros de português contemplam em suas atividades de compreensão/interpretação textual um número representativo de questões nas quais propõem aos leitores a construção de inferências nas aulas de leitura.

Logo, podemos perceber que, levando em consideração a importância desse processo para a compreensão de textos escritos, esses atuais livros didáticos utilizados por estudantes e

professores do 9º ano do EF constantemente estimulam o aluno-leitor a construir inferências conectivas e elaborativas por intermédio de atividades que objetivam avaliar o nível de compreensão dos textos presentes nesses materiais pedagógicos. Assim, a partir dessa constatação, podemos refletir que, ao proporem grande parte das suas atividades de compreensão como sugestões para a realização de inferências conectivas ou elaborativas, esses LDs numericamente objetivam, de certa forma, contribuir no desenvolvimento e posterior elaboração (ou não) do processo que Zwaan e Singer (2003) atribuíram como sendo a base de uma atividade de leitura: a representação das informações textuais.

Além disso, a partir de uma análise comparativa dos números apresentados do estudo dos textos e atividades no que se refere aos tipos de inferências identificadas, averiguamos, por um lado, que no *LD-Projeto Teláris* predomina uma quantidade de 50% de inferências com a função de manter a coerência textual, ou seja conectivas, e 50% como propostas de realização de inferências elaborativas na qual o leitor tende a acrescentar informações que façam sentido (ou não) para o texto. Por outro lado, percebemos que as atividades com inferências detectadas a partir do estudo dos *LD-Tecendo Linguagens* e *LD-Universos* são estabelecidas a maior parte das questões como propostas para a realização de inferências conectivas. Nesta perspectiva, verificamos que o *LD-Tecendo Linguagens* propõem 52% do total de atividades analisadas como uma forma de sugerir a realização de inferências conectivas pelo aluno-leitor enquanto que o *LD-Universos* 66,7%.

Logo, ao observarmos esse resultado, foi possível perceber que os dois tipos de inferências, foco do presente trabalho, são contemplados em atividades de compreensão de textos. Portanto, podemos reconhecer que esses atuais livros didáticos utilizados no âmbito escolar estabelecem nas questões de interpretação após a leitura a realização de inferências que, segundo Garnham (1989), servem para preservar a coerência textual por intermédio daquelas do tipo conectivas, além das inferências elaborativas que enaltecem o acréscimo de novas informações pelo leitor, considerando seus conhecimentos prévios sobre diferentes temáticas (KLEIMAN, 1999).

Ao nos referirmos as 224 questões selecionadas para a nossa análise como um todo, objetivamos, em um primeiro momento, identificar o número delas que propõem a construção de inferências conectivas ou elaborativas por parte do aluno-leitor na sua busca de entender as informações textuais lidas e, desta forma, solucionar a questão requerida com base no texto estudado. Para isso, elaboramos um gráfico que explicita a proporcionalidade de atividades analisadas que propõem a realização dessas inferências a partir da abordagem das leituras nos LDs que escolhemos estudar nessa investigação.

Gráfico 1 – Atividades estudadas e a proporcionalidade para a construção de inferências



Fonte: o autor (2018)

Ao observarmos o Gráfico 1 acima, podemos notar que 46% do total de atividades de compreensão/intepretação textual estudadas nesse trabalho são estabelecidas como uma forma de proposição para que o aluno-leitor realize inferências conectivas ou elaborativas para resolver as questões que objetivam avaliar seu grau de entendimento em relação aos textos que podem ser encontrados nesses livros didáticos de LP que selecionamos para dedicarmos nossa atenção na pesquisa.

Esta constatação nos remete para a reflexão de que, assim como no cotidiano o aluno-leitor tende a realizar diariamente inferências para interpretar as coisas e os acontecimentos ao seu redor (KLEIMAN, 1999; STERNBERG, 2010; CLARK, 1977; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017), nas aulas de leitura, com o suporte dos LDs de português que analisamos, ele também é requerido a elaborar inferências para entender os textos que são propostos no âmbito escolar. Logo, diante dos dados, é possível considerar, por um lado, que esses atuais livros de LP disponibilizados para alunos e professores do ensino fundamental propõem uma quantidade de suas atividades de compreensão/interpretação textual que julgamos representativas ao consideramos o processo de construção de inferências, visto que praticamente 50% das questões analisadas são contempladas com essa atividade cognitiva.

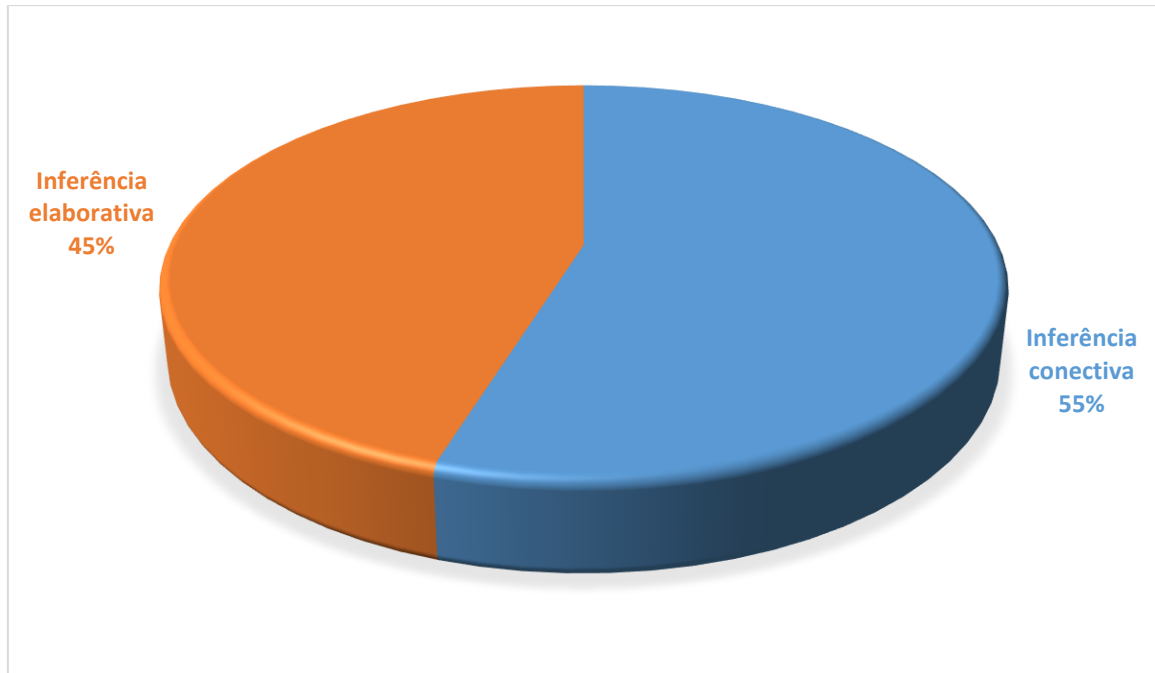
Por outro lado, observamos que as demais atividades analisadas são estabelecidas como propostas para a realização de outras habilidades de leitura, como por exemplo

localizar³³ informações explícitas no texto. Dentre as propostas de realização de inferências identificadas, examinamos se elas possuem a função de manter a coerência entre as diferentes partes dos textos estudados ou apenas incrementar as informações do texto a partir das tarefas de leitura que o aluno-leitor sucede (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Desse modo, verificamos se elas estabelecem a proposição de construir inferências conectivas ou elaborativas pelo aluno-leitor nas aulas de leitura por intermédio desses LDs de português.

Partindo dos dois tipos de inferências que identificamos através da análise das questões selecionadas para essa pesquisa, realizamos a classificação delas com o intuito de averiguarmos se um dos tipos é contemplado em um maior número de questões em relação ao outro. Efetuamos essa verificação pois, segundo Garnham (1989), as inferências conectivas possuem um papel importante para que os leitores em geral possam entender as informações lidas de um texto escrito. Diferente das inferências elaborativas que são realizadas pelo aluno-leitor com a função de quantificar a representação que ele faz das informações textuais com o acréscimo de outros conhecimentos que, geralmente, não são necessários para um entendimento pleno do texto (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

³³ Não foi nossa intenção no trabalho identificar o número de atividades que contemplam a habilidade de localizar e identificar informações no texto em atividades de compreensão. Chegamos à esta constatação ao observarmos que algumas das atividades de compreensão estudadas condizem com os critérios estabelecidos pela avaliação PISA ao domínio *Recuperação da informação* e com o *Descritor 1(DI)* da matriz de referência da Prova Brasil para o EF. Para mais detalhes sobre as habilidades estudadas pelo PISA, ver OECD (2007). E para um maior conhecimento dos descritores que norteiam a pesquisa Prova Brasil referente às habilidades em leitura de alunos do EF, ver Brasil (2008).

Gráfico 2 – Tipos de inferências identificadas nas questões analisadas



Fonte: o autor (2018)

Ao analisarmos o Gráfico 2, constatamos que as atividades identificadas que propõem a construção de inferências para a resolução tendem a contemplar um tipo em específico no seu estabelecimento, visto que, do número total de questões com inferências detectadas, averiguamos que 55% delas são do tipo conectivas e 45% elaborativas.

Esta constatação demonstra que esses LDs de português analisados constantemente também propõem ao aluno-leitor a elaboração de um tipo de inferência que é fundamental para que ele possa construir sentidos para as leituras presentes no livro. Diante disso, podemos refletir que a realização de inferências necessárias geralmente é proposta em atividades de compreensão/interpretação textual, além daquelas que o leitor possui a “liberdade” de realizar que, em algumas situações, não acrescentam para a respectiva compreensão do texto lido.

Deste modo, nesta primeira etapa da pesquisa, percebemos que as atividades analisadas contemplam quantitativamente praticamente a metade das questões de compreensão que analisamos nesse trabalho como propostas para que o aluno-leitor realize inferências conectivas ou elaborativas através da parte destinada à avaliação do grau de entendimento das leituras estabelecidas nesses LDs. Além disso, também constatamos que as inferências conectivas são requeridas em uma quantidade maior em relação àquelas do tipo elaborativas. Assim sendo, ao concordarmos com Kintsch e Kintsch (2005) com a ideia de que para elaborarmos inferências na leitura é necessário a aquisição/aprendizado de diferentes

tipos de conhecimentos, decidimos efetuar uma análise qualitativa da maneira de como os livros da versão utilizada pelo professor de LP propõem o processo cognitivo de construir inferências. Realizamos esta investigação ao analisarmos as sugestões de trabalho com a leitura, atividades de compreensão, a abordagem dos diferentes conhecimentos necessários para a realização de inferências, além das recomendações teóricas e metodológicas direcionadas ao docente referentes a esses processos. Esta etapa da pesquisa será aprofundada na seção que segue.

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

Para um melhor entendimento do estudo das atividades identificadas que propõem a construção de inferências conectivas ou elaborativas por parte do aluno-leitor para a interpretação de textos explorados a partir dos *LD-Projeto Teláris*, *LD-Tecendo Linguagens* e *LD-Universos*, julgamos necessário uma abordagem com um olhar atento para a qualidade das questões propostas. Nesta perspectiva, intencionamos examinar como esses LDs selecionados para a pesquisa podem estar auxiliando (ou não) tanto o aluno-leitor na tarefa de realizar inferências quanto o professor de português com sugestões teóricas e metodológicas considerando o trabalho com a leitura e o processo de realização de inferências para a formação de bons leitores no âmbito escolar.

Nas seções que seguem, objetivamos analisar, sob o viés de um estudo qualitativo, os suportes que os três LDs apresentam (ou não) para que o aluno-leitor construa as inferências propostas em atividades de compreensão textual ao pensarmos no contexto de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Logo, examinamos a maneira pela qual eles abordam os conhecimentos necessários para a realização de inferências por parte do aluno-leitor. Concomitantemente, averiguamos a seção exclusiva Manual do professor a partir da observação das sugestões complementares aos docentes: se nesta parte do livro são apresentadas metodologias, abordagens e aportes teóricos que possam auxiliar o docente na relação com o processo da compreensão na leitura, especialmente no que se refere à atividade cognitiva de construir inferências para um bom entendimento de textos.

Para cada livro estudado, selecionamos uma amostra de três atividades de compreensão/interpretação textual que propõem a construção de inferências conectivas ou elaborativas para analisarmos como os LDs estudados nessa pesquisa estabelecem essas questões considerando os auxílios que eles podem (ou não) propiciar ao aluno-leitor e ao professor no que diz respeito à consolidação do processo da compreensão das informações de

textos. No total, examinamos uma amostra de nove atividades com inferências conectivas ou elaborativas identificadas. Iniciamos pela análise das questões que estudamos do *LD-Projeto Teláris* volume 9º.

4.2.1 Análise qualitativa de atividades com inferências do *LD-Projeto Teláris*

Considerando as questões com inferências conectivas e elaborativas que identificamos na análise quantitativa, abordagem discutida nas seções anteriores, a partir dessa etapa do trabalho iniciamos um processo de discussão da nossa compreensão e de como são construídas três atividades do *LD-Projeto Teláris* ao observarmos a relação texto-tarefa no que diz respeito ao entendimento das informações textuais por parte do aluno-leitor. Começamos pela discussão da questão 2, da parte intitulada *Compreensão*, proposta após a leitura do texto *O amor, quando se revela* (Anexo A).

2. Releia a primeira e a terceira estrofes do poema.

O amor, quando se revela,
 Não se sabe revelar.
 Sabe bem olhar p'ra *ela*,
 Mas não lhe sabe falar.
 [...]

Ah, mas se *ela* adivinhasse,
 Se pudesse ouvir o olhar,
 E se um olhar lhe bastasse
 P'ra saber que a estão a amar!

Nessas estrofes há uma palavra grafada em itálico: *ela*. Observe que as letras ficam um pouco diferentes, inclinadas para a direita. Responda no caderno: qual é o provável motivo de essa palavra ter sido destacada no poema?

Provavelmente, o fato de o eu lírico querer chamar a atenção para a existência da pessoa amada.

Figura 1 – Dado 1. Página, 22. Atividade 2. Seção Compreensão
 Fonte: volume 9º coleção *Projeto Teláris*

Ao observarmos o trecho do texto apresentado na questão acima, percebemos que a atividade propõe ao aluno-leitor a construção de uma inferência conectiva³⁴ que, segundo Oakhill, Cain e Elbro (2017) pode ser concebida como pronominal, pois o leitor necessitará inferir que o pronome pessoal *ela*, grafado nos estrofes do texto, se refere à pessoa amada que o eu lírico menciona. Portanto, para manter a coerência do poema, o aluno-leitor terá que conectar as

³⁴ Apesar de que, no dia da defesa da dissertação, alguns membros participantes da banca afirmarem que para resolver esta questão o aluno-leitor tenderá a desenvolver uma inferência elaborativa com o objetivo de acrescentar novas informações que não se encontram explícitas no texto, mantemos nossa posição de que a atividade propõe a construção de um processo cognitivo para manter a coerência da informação, ou seja, uma inferência conectiva. Chegamos à esta constatação ao observarmos que, para ser percebida a ênfase ao pronome *ela* na estrofe, o leitor necessitará ativar seus conhecimentos linguísticos referentes a forma pela qual a palavra está grafada (Fonte itálica) independente se o Eu lírico está se referindo à uma mulher amada no caso de uma relação afetiva entre um casal, maternidade, amizade entre pessoas etc.

partes da estrofe disponibilizada na questão inferindo que se trata de uma mulher amada ao ativar seu conhecimento prévio de caráter linguístico para realizar a inferência (KLEIMAN, 1999), considerando o pronome pessoal *ela* da língua portuguesa.

Nesta perspectiva, podemos reconhecer que, para compreender o texto, o leitor precisará processar o nível da compreensão no qual Perfetti, Landi e Oakhill (2013) demonstraram como sendo de caráter básico, ou seja, o de identificação de certas palavras no texto. Desta maneira, pontuamos que este processo pode ser estabelecido como um dos primeiros passos no que se refere à integração dos demais níveis de processamento da compreensão para o alcance de um entendimento global das informações do texto (ZWAAN; SINGER, 2003; KINTSCH; KINTSCH, 2005; KINTSCH; RAWSON, 2013).

Ao explorarmos a atividade com mais profundidade, percebemos que a questão requer que o aluno-leitor explique o sentido do uso do pronome *ela* a partir da sua característica de estar grafado em fonte Itálica no texto. Porém, identificamos poucos dispositivos e/ou partes, além de uma explicitação sem aprofundamento na própria atividade sobre o termo em destaque, que auxilie o aluno-leitor na tarefa de realizar a inferência conectiva proposta a partir deste detalhe que a questão propõe. Em outras palavras, considerando os conhecimentos sobre tipografia e, mais especificamente textos digitais, podemos notar que o termo *itálico* serve para evidenciar determinadas palavras e/ou termos do texto a partir das letras inclinadas para a direita, sendo um recurso importante para a escrita de trabalhos acadêmicos e produção de textos em geral. Entretanto, levando em consideração a relação entre o texto e a atividade que objetiva avaliar o grau de compreensão do aluno-leitor através da resolução da questão, notamos a tendência desse LD a auxiliar de maneira sucinta este aprendiz no que se refere a realização da inferência conectiva ao considerarmos os saberes sobre tipografia, por exemplo.

Além disso, ao concordamos com Moraes (2013b) de que a desigualdade social pode ser um dos fatores que pode diferenciar leitores proficientes daqueles considerados menos proficientes, também notamos que esse livro não explicita com mais detalhes o termo da questão, considerando sua característica de ser escrita em fonte itálica. Ao observarmos a heterogeneidade de alunos que a escola recebe e que muitos deles nem sequer possui o esquema adequado (RUMELHART, 1981), neste caso referente à certas grafias e/ou impressões de palavras, reconhecemos que determinados alunos-leitores poderão encontrar dificuldades para interpretar a questão proposta a partir da leitura do texto *O amor, quando se revela*.

Logo, podemos refletir que este aluno-leitor dificilmente tem acesso às palavras e aos significados do domínio da computação e de textos digitais, visto que quanto mais

conhecemos termos e/ou palavras de uma determinada área, a tendência seja de que a nossa competência leitora seja incrementada (HIRSCH, 2003). Considerando essa atividade em especial, não possuindo a autonomia para construir uma inferência conectiva para interpretar as informações do texto a partir do conhecimento de uma palavra e da característica da sua grafia no texto escrito.

Situação semelhante percebemos com o estudo do texto *No Messenger*.

Leia a seguir um miniconto de apenas duas linhas. Será que é possível contar uma história em um espaço tão pequeno? Confira.

Leitura 3

No messenger*

Leonardo Brasiliense

Dois anos de forte amizade virtual, e agora aquele "silêncio" constrangedor: não havia o que teclar, era a hora do "ombro amigo".

BRASILIANSE, Leonardo. Adeus contos de fadas: minicontos juvenis. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 23.



The illustration shows a computer workstation on a desk. On the left is a brown mug filled with coffee and a tea bag. In the center is a computer monitor displaying a chat window with a profile picture and some text. To the right of the monitor is a keyboard and a mouse. The background is a simple, light-colored wall.

Figura 2 – Texto *No Messenger*
Fonte: *Projeto Teláris*, volume 9º

A partir da análise deste conto, percebemos que ele é caracterizado como um texto que aborda as transformações que os recursos tecnológicos proporcionam na vida das pessoas, especialmente no que se refere aos seus comportamentos e formas de comunicação. Desta maneira, reconhecemos que o aluno-leitor, para interpretá-lo com êxito, terá que novamente ativar alguns conhecimentos de mundo ao ativar um esquema adequado para poder refletir sobre as informações textuais (KLEIMAN, 1999), acionando saberes sobre as novas tecnologias e suportes da comunicação e da informação em geral.

Entretanto, mesmo reconhecendo a importância de se trabalhar a estrutura da língua portuguesa e os suportes da escrita a partir do surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015), verificamos que não há, nas partes do *LD-Projeto Teláris* que estudamos, questões para discutir sobre a influência das novas tecnologias da informação e comunicação e nem sequer estratégias para

aprender palavras deste domínio do conhecimento. Considerando este contexto, também podemos refletir que uma parcela dos estudantes pode não possuir nenhum dispositivo eletrônico em casa, ou seja, sendo desfavorecido em relação aos seus colegas (MORAIS, 2013b), especialmente no que se refere à aprendizagem a partir de textos que explorem este domínio do conhecimento. Nas palavras de Leffa (1996), este aluno-leitor pode não possuir um esquema propício para interpretar o texto, caso se encontre nesta situação, pois não tem contato com os constructos do domínio da informática, por exemplo. Para mais detalhes sobre essa discussão, vejamos uma atividade de interpretação textual extraída a partir do texto *No Messenger*.

2. Uma palavra e uma expressão no texto destacam-se pelo uso de aspas.
 Relembre:

Aspas: sinal empregado para indicar citações, destacar palavras de origem estrangeira ou gírias, indicar que uma palavra está empregada em sentido diferente do usual ou do que era esperado. **2b.** As aspas na expressão "ombro amigo" foram empregadas para indicar sentido diferente do esperado porque a amizade é virtual, ou seja, não há contato físico que possibilite a uma pessoa oferecer o ombro para consolar um amigo.

Com que intenção foram empregadas aspas em:

- a) "silêncio" As aspas na palavra *silêncio* foram empregadas para indicar sentido diferente do usual, porque a conversa virtual é escrita, e não falada.
 b) "ombro amigo"

Figura 3 – Dado 2. Página 57, atividade de número 2
 Fonte: *Projeto Teláris*, volume 9º

A partir do texto *No messenger*, observamos um conto que trata das amizades virtuais na atualidade que em muitos casos podem ser vistas como superficiais ou que dificilmente criarão laços de afeto. Considerando a questão 2, percebemos que ela exige que o aluno-leitor construa uma inferência conectiva para manter a coerência das partes que compõem o texto. Portanto, inferir, a partir do seu conhecimento sobre o uso do sinal de pontuação aspas, que a utilização das palavras no texto com esta marcação pode designar um sentido oposto daquilo que normalmente é atribuído para que elas sejam compreendidas.

Logo, o aluno-leitor terá que inferir que, segundo Borgatto, Bertin e Marquezi (2015, p.57), "As aspas na palavra *silêncio* foram empregadas para indicar sentido diferente do usual, porque a conversa virtual é escrita e não falada". Caso contrário, ele dificilmente formulará uma interpretação coerente do texto a partir da sua leitura, visto que não realizou uma inferência conectiva (GARNHAM, 1982, 1989; MCKOON; RATCLIFF, 1992; COSCARELLI, 2002). Deste modo, o aluno-leitor irá refletir que esse *silêncio* é diferente

porque pode ser “percebido” a quilômetros de distância por intermédio da comunicação escrita.

Da mesma forma, caso o aluno-leitor não interprete a expressão *Ombro amigo* construindo uma inferência conectiva a partir dos seus conhecimentos sobre o sinal de pontuação aspas, também não conseguirá compreender que as aspas, no termo, está se referindo à impossibilidade de um contato mais afetuoso e amigável entre duas pessoas. Este contexto de distância pode ser caracterizado justamente pelas redes sociais não possibilitarem uma aproximação entre os usuários da rede, diferente de um *ombro amigo* que normalmente é disponibilizado por um contato físico e próximo.

A atividade inclusive apresenta uma citação dos momentos nos quais pode ser utilizado esse sinal de pontuação, iniciando com o termo *Relembre*, mas não identificamos nenhuma abordagem anterior com explicações sobre como o uso de aspas pode alterar o sentido das palavras, além de não termos observado exemplos do seu respectivo uso em outras frases, textos ou palavras. Deste modo, esse LD não explicita a distância da inferência, pois pode ter abordado o ensino-aprendizagem desse sinal de pontuação em séries anteriores.

Logo, considerando que a estratégia de ativar conhecimentos prévios como um suporte nas diferentes etapas da leitura pode ser atribuído como um recurso importante para o aluno-leitor compreender (ANDERSON, 2004; SOUSA; GABRIEL, 2009; SCLiar-CABRAL, 2013), notamos que esse LD procura conciliar este processo com a atividade de leitura proposta, porém de maneira sucinta e com pouco detalhamento, podendo haver como consequência a dificuldade por parte do aluno-leitor na realização da inferência conectiva proposta para uma exitosa interpretação do texto.

Partindo do título do conto, que apresenta uma palavra em inglês, também refletimos que esse LD não concilia o ensino da leitura com outras disciplinas, ao estabelecer, desta maneira, uma estratégia de ensino que Scliar-Cabral (2013) chamou de formação integrada do leitor: a cooperação entre disciplinas, neste caso com a matéria língua inglesa do currículo escolar, com o objetivo do incremento da competência em leitura do aluno-leitor, inclusive para o processo de construir inferências com mais aprofundamento sobre termos em inglês. Além disso, podemos refletir que, caso esse aluno-leitor não conheça as palavras específicas de um certo domínio (HIRSCH, 2003), como neste caso de programas e aplicativos das novas tecnologias da informação e da comunicação, dificilmente conseguirá interpretar os textos que abordem esse tipo de assunto.

A partir da nossa proposta de análise, com a abordagem da última questão extraída de uma das seções *Compreensão* do *LD-Projeto Teláris* que propõem a construção de uma

inferência, discutimos como o volume 9º desse livro propõem a realização de uma inferência conectiva, considerando os conhecimentos relativos às modalidades escrita e oral da língua. Saberes estes que julgamos importantes para que o aluno-leitor realize inferências conectivas na leitura. Como exemplo, analisamos e discutimos um fragmento do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o capítulo LV: *O velho diálogo de Adão e Eva*.

Leitura

Memórias póstumas de Brás Cubas

Capítulo LV: O velho diálogo de Adão e Eva

Brás Cubas
... ?
Virgília
.....
Brás Cubas
.....
Virgília
..... !
Brás Cubas
.....
Virgília
..... ?
Brás Cubas
.....
Virgília
.....
Brás Cubas
..... !
..... !
..... !
Virgília
..... ?
Brás Cubas
..... !
Virgília
..... !

MACHADO DE ASSIS, Joaquim M., op. cit.

O fato de a obra de Machado de Assis ser apresentada aos alunos como uma história de amor entre jovens culminando com um beijo imaginado, como aconteceu neste capítulo, tem por objetivo motivá-los para a leitura dos textos de um de nossos maiores escritores. No Projeto de leitura, no fim deste volume, há uma antologia de textos que possibilita aos alunos conhecer outro texto de Machado de Assis e ler obras afins.

Figura 4 – Capítulo LV do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*
Fonte: *Projeto Teláris*, volume 9º

Ao observarmos esse capítulo do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, produzido pelo escritor brasileiro Machado de Assis, podemos perceber, por intermédio dos recursos dos sinais de pontuação do texto, que se trata de um diálogo entre os personagens Brás Cubas e Virgília. Além disso, refletimos que no título está explicitada uma direção para que o aluno-leitor possa concluir que se trata de um diálogo entre duas pessoas, pois a palavra *diálogo* é apresentada no título do texto. Antes de abordarmos e discutirmos a questão que propõe a realização de uma inferência conectiva por parte do aluno-leitor a partir da leitura desse texto, cabe ressaltarmos que no capítulo em que ele está presente no *LD-Projeto Teláris*, intitulado *Romance*, são propostos três capítulos da obra literária *Memórias Póstumas de Brás Cubas* para o aluno-leitor e o professor explorarem.

Nesta perspectiva, verificamos que, antes da proposição desses textos, há no capítulo um resumo explicando o contexto da história do romance e também um boxe que reflete sobre a vida e obra do escritor Machado de Assis. Desta maneira, julgamos este aporte relevante, pois tende a auxiliar o leitor no que se refere à ativação de conhecimentos de mundo para um melhor entendimento das informações do texto, saberes estes que são importantes para que possamos compreender melhor as leituras que realizamos (KLEIMAN, 1999).

Entretanto, a partir da discussão de uma questão de interpretação presente no capítulo, apresentada a seguir, constatamos que esse LD não auxilia o aluno-leitor a construir uma inferência conectiva exigida para a resolução da atividade com suportes que visam ao acionamento e ao desenvolvimento de conhecimentos linguísticos em especial.

- 3.** Pelo emprego da linguagem não verbal, o leitor tem apenas a extensão, o tamanho de algo que parece ser um conjunto de frases.
- a) Como podemos saber qual a **entonação** a ser dada nessas frases?
 - b) É possível fazer uma leitura do diálogo com base nesses recursos gráficos? Explique sua resposta.

Figura 5 – Dado 3. Página 123, atividade de número 3
Fonte: *Projeto Teláris*, volume 9º

Ao observarmos a questão acima, podemos constatar que ela requer que o aluno-leitor realize uma inferência do tipo conectiva, pois para que o leitor mantenha a coerência entre as partes do texto (GARNHAM, 1989; COSCARELLI, 2002), ele necessitará possuir o conhecimento linguístico de que determinados sinais de pontuação podem expressar efeitos de sentido característicos da oralidade, conforme a intenção do autor do texto. Logo, caso o aluno-leitor não seja capaz de inferir que alguns sinais da escrita podem expressar um diálogo com

respostas, perguntas e a sequência da conversação, ele não conseguirá construir o sentido para esse capítulo do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* estudado nesse LD.

Considerando a questão “a” em específico, notamos que a atividade propõe ao aluno-leitor a realização da inferência conectiva a partir dos seus conhecimentos sobre sinais de pontuação: como se estabelece a entonação das personagens através de perguntas, exclamações e sequência da conversação em uma narrativa. Porém, a partir dessa atividade, constatamos que esse LD pressupõe de antemão que o aluno-leitor conhece quais recursos da escrita podem ser utilizados para “traduzir” a modalidade oral da língua, considerando que, segundo Oakhill, Cain e Elbro (2017, p.15), “[...] um texto escrito não vem com todas as informações prosódicas tão importantes para a compreensão de língua falada”. Além disso, verificamos que o conceito *entonação* não é explorado com mais profundidade durante a abordagem desse texto. Apesar do *LD-Projeto Teláris* apresentar um glossário ao lado das atividades que conceitua o termo como “Variação no tom da voz” (BORGATTO; BERTIN; MARQUEZI, 2015, p.126), ele não explicita os recursos que podem representar a modalidade oral por intermédio da escrita como, por exemplo, enfatizar que diferentes sinais de pontuação expressam entonações distintas ou o que são sequências conversacionais presentes em um código escrito que podem refletir a oralidade, considerando que, de acordo com Marcuschi (2010), a língua oral precede a escrita.

Diante disso, julgamos a abordagem destas estruturas relevante, pois, ao observarmos o capítulo como um todo, verificamos que na seção *Produção de texto* é solicitado ao aluno-leitor um trabalho escrito para que ele construa um diálogo com base nas marcas linguísticas expressas pelo texto *O velho diálogo de Adão e Eva*. Sob esta mesma perspectiva, também podemos refletir que a própria descrição da questão pode causar confusão na tentativa do aluno-leitor inferir o sentido expresso pelo texto com a proposição da atividade, pois também notamos que esse LD não explora com mais profundidade as diferentes características entre língua verbal e não verbal, conhecimento fundamental para que os alunos realizem inferências tanto na leitura quanto no cotidiano (CLARK, 1977).

Da mesma maneira, a questão “b” propõe que, a partir dos seus conhecimentos a respeito dos efeitos de sentido que determinados sinais de pontuação podem expressar em um texto escrito, o aluno-leitor realize a inferência conectiva e conclua que no texto predominam perguntas, respostas e exclamações, além de se tratar de um diálogo pela presença de reticências e turnos conversacionais. Neste caso, também podemos refletir que, caso esse aluno-leitor não tenha aprendido a função desses sinais em textos, como por exemplo traduzir características da modalidade oral da língua de alguma forma, ele dificilmente conseguirá

interpretar o texto e as posteriores questões de compreensão para que consiga solucionar as atividades, inclusive aquelas que requerem uma explicação sobre as reais intenções do autor ao escrever um texto com essa estrutura, como por exemplo em um boxe adicional das atividades intitulado *Conversa em jogo*.

Conversa em jogo

Sem palavras?

- Dificilmente um autor escreve um capítulo como esse, praticamente sem palavras, usando predominantemente outro recurso gráfico. Qual seria a provável intenção do autor ao construir um capítulo dessa forma?

Figura 6 – Seção *Conversa em jogo*
Fonte: *Projeto Teláris*, volume 9º

A partir deste boxe complementar, notamos que, mais uma vez, o aluno-leitor necessita realizar uma inferência conectiva para que possa solucionar a indagação da questão. Desta forma, reiteramos novamente que ele precisa conhecer o sentido que a representação predominante no texto explorado pode expressar para uma boa interpretação. Logo, de acordo com a sugestão de resposta do livro do professor para a questão (BORGATTO; BERTIN; MARQUEZI, 2015), estabelecer um sentido para a conversa entre Brás Cubas e Virgília. Esse LD inclusive direciona o aluno-leitor para a realização da inferência conectiva ao explicitar os conhecimentos que o leitor deverá possuir para solucionar as questões discutidas. Entretanto, esta abordagem pode ser localizada nas páginas subsequentes à seção de compreensão na parte intitulada *Turno Conversacional* com mais duas questões de interpretação do texto.

Turno conversacional

O modo como o Capítulo LV está construído sugere uma sequência conversacional, isto é, um diálogo. Há turnos de fala: ora a vez de falar é de Brás, ora a marcação confere a fala a Virgília. Mesmo sem palavras, a estrutura de diálogo permite que o leitor faça inferências: a sequência de pontos indica o tamanho das falas, a pontuação determina a expressividade e os nomes indicam a que personagem as falas pertencem.

■ Releia o início do capítulo.

Brás Cubas

...?

Virgília

....

a) A partir apenas desses elementos, o que é possível afirmar sobre esse trecho do diálogo?

b) Que recursos foram empregados para indicar a expressividade nesse diálogo?

Figura 7 – Seção Turno conversacional

Fonte: *Projeto Teláris*, volume 9º

Considerando esta seção do livro, podemos constatar que nesta parte são esclarecidos quais os saberes que são necessários para que os aluno-leitor solucione as questões da seção *Compreensão* discutidas que propõem a construção da inferência conectiva para interpretar o texto. Deste modo, notamos que com este auxílio, a tendência seja de que o aluno-leitor resolva a questão “a” e “b” da seção *Turno conversacional* com mais autonomia pelo fato de haver um suporte. Contexto que não observamos na seção destinada à compreensão após a leitura (Figura 4). Além disso, na seção posterior à leitura destinada às atividades de interpretação, inclusive as que englobam a realização de inferências conectivas, não predomina um direcionamento para que o aluno-leitor explore a parte *Turno conversacional* ou ainda este suporte na própria atividade de compreensão para ajudar na interpretação. Diante disso, é possível notar, a partir do estudo dessa questão, que esse LD pressupõe que o aluno-leitor possui os conhecimentos linguísticos necessários para poder realizar a inferência conectiva para interpretar as informações do texto.

Em contrapartida, reconhecemos que o estudo sobre pontuação e efeitos de sentidos que eles podem provocar nos textos pode ter sido explorado com mais profundidade em séries anteriores em relação ao 9º ano e que nesse LD não há espaço para propor vários aspectos da LP ao mesmo tempo. Porém, como o próprio *LD-Projeto Teláris* reconhece que ainda há muitas lacunas em relação aos processos considerados mais baixos da leitura, como por exemplo a decodificação (BORGATTO; BERTIN; MARQUEZI, 2015), podemos refletir que

alguns leitores poderão encontrar dificuldades para interpretar uma questão tal como esta discutida a partir do texto *O velho diálogo de Adão e Eva* sem um suporte desse LD ou uma recomendação do mesmo direcionada ao docente de português no que se refere à construção de inferências.

Caso o aluno-leitor não saiba interpretar o texto a partir do seu conhecimento a respeito da organização textual proposta no texto *O velho diálogo de Adão e Eva*, ele provavelmente tenda a conceber as informações encontradas no texto como sem sentido na leitura. E, desta maneira, podendo haver como consequência o desencadeamento do chamado Efeito Mateus na sua competência leitora que, segundo Cunningham e Stanovich (1998), é percebido nos momentos em que o aluno-leitor se desinteressa pelo ato de ler, pois quanto menos conhecimentos ele possui em relação à estrutura da língua e/ou outros saberes relevantes para interpretar textos dos quais encontra, a tendência seja de que ele diminua cada vez mais seu contato com os textos. Este contexto poderá resultar em um status de regressão em relação aqueles que demonstram autonomia em diferentes processos da leitura e como consequência almejam ler mais e adquirir novos conhecimentos.

Além destas constatações obtidas a partir de uma amostra de atividades analisadas do *LD-Projeto Teláris*, também averiguamos que, na parte destinada às sugestões práticas e teóricas, predomina uma concepção teórica de leitura que reflete as visões tradicionais que atribuem a leitura como uma competência cuja sua única finalidade se resume na obtenção do “gosto” por ela. Esta atribuição tende a não contemplar a leitura como um processo no qual diferentes conhecimentos são mobilizados, como os saberes sobre o significado das palavras para compreender aquilo que foi lido (PERFETTI, 2007). Vejamos como esse LD concebe a leitura.

[...] querer conhecer, apoderar-se de bens culturais guardados pela escrita, descobrir outros mundos, perceber e buscar outras leituras que ‘conversem’ com sua leitura (intertextualidade), ou que conversem com leitor...São desafios que podem gerar prazer, estimular repertórios ativos ou latentes, fazer sonhar, ajudar a ler/ver o mundo (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.385).

Desta maneira, percebemos que, a partir desta atribuição para a leitura, o livro tende a não estabelecer esse ato como um processo complexo e que diferentes conhecimentos e processos cognitivos são mobilizados e interagem para que possamos de alguma forma compreender a partir do código escrito, ao refletirmos sobre as contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a afirmação da ciência da leitura (SOUSA; GABRIEL, 2009; SCLiar-CABRAL, 2013).

Diante das observações a partir das recomendações e sugestões da seção exclusiva ao professor no que se refere ao seu trabalho com a LP em sala de aula, verificamos que a abordagem com a noção de gênero textual permeia a aprendizagem das mais diversas habilidades que esse LD objetiva ensinar aos estudantes (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2015). Sob este aspecto, percebemos que a ativação de conhecimentos prévios, antes da abordagem da leitura de textos, normalmente é acionada pelo conhecimento da estrutura e características de um determinado gênero em específico em relação a outros saberes, como de palavras presentes no texto ou das temáticas abordadas a partir da leitura, considerando que, de acordo com Kleiman (1999), estes dois tipos de conhecimentos também são vistos como fatores condicionantes para que o aluno-leitor compreenda com a realização da leitura de um texto.

Além disso, ao explorarmos as recomendações ao docente de português a partir de uma análise detalhada, também notamos que o *LD-Projeto Teláris* contempla uma seção em especial com sugestões teóricas para a abordagem de processos elementares da leitura no decorrer das propostas que permeiam o trabalho com a LP. O volume, inclusive, reconhece que uma parcela dos estudantes ingressa no EF com dificuldades no que se refere aos processos mais básicos do ato de ler, como a decodificação, visto que:

Sabe-se que nem todos os alunos chegam ao Ensino Fundamental II com esse saber incorporado e consciente. Esse é, sem dúvida, um dos grandes desafios tanto para a escola em seu projeto pedagógico quanto para o professor de língua portuguesa do 6º ano em diante: detectar se esse saber foi apropriado pelos alunos e buscar estratégias para suprir as possíveis defasagens (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2015, p.417).

Logo, ao reconhecermos que, de acordo com Scliar-Cabral (2013), o processo de automatização da relação entre grafemas e fonemas deverá ser estabelecido nos anos iniciais de alfabetização para um desenvolvimento pleno da competência leitora do aluno-leitor, notamos que esse LD enfatiza em suas sugestões teóricas a atenção para a prevalência de lacunas no que se refere ao nível de processamento da decodificação na leitura, considerando os leitores do EF. Assim, a partir desta ponderação do *LD-Projeto Teláris*, podemos entender que, ao priorizar processos considerados mais baixos no ensino-aprendizagem da LP em sala de aula, visto que o próprio volume reconhece que os alunos-aprendizes ainda possuem dificuldades neles, tal como a decodificação, esse livro não aborda em sua fundamentação teórica com mais detalhes outros processos cognitivos que Oakhill, Cain e Elbro (2017) consideram como sendo de alta ordem, como a realização de inferências. Diante disso,

notamos que o *LD-Projeto Teláris* tende a manter o foco, considerando as suas sugestões teóricas, em uma defasagem que normalmente predomina desde o ensino-aprendizagem da leitura nas fases iniciais de alfabetização dos estudantes. Neste caso, questões referentes à relação entre grafemas e fonemas e regularidades/irregularidades da estrutura do português, por exemplo.

Este contexto pode explicar o motivo pelo qual identificamos uma ênfase maior da fundamentação teórica desse LD em recomendar ao professor abordagens referentes ao processo da decodificação em oposição aos níveis de processamento de caráter elevados. Sob este aspecto, percebemos, por intermédio da análise do MP, que as sugestões recomendam aos professores para que realizem uma averiguação se os alunos-leitores são capazes de construir inferências que são propostas a realização como uma forma de manter a coerência global entre os segmentos do texto antes de propor uma avaliação sobre esta capacidade de leitura. Porém, este mesmo manual tende a não trazer sugestões que auxiliem o aluno-leitor na construção de inferências que possuem a função de estabelecer a coerência local entre partes do texto, como inferir sentidos a partir de palavras e expressões, considerando que a seção que selecionamos as questões para a análise contempla atividades com estes tipos de inferências, conforme estabelece a diretriz teórica que explica as formas de avaliação em leitura desse LD (BORGATTO; BERTIN; MARQUEZI, 2015).

Ainda sobre a análise de seções que tendem a contemplar de alguma forma a questão da realização de inferências no MP, exploramos com mais profundidade a seção intitulada *Projeto de leitura* com o intuito de averiguarmos se nesta parte desse LD predominam sugestões de estratégias sobre como trabalhar o processo cognitivo de construir inferências para compreender na leitura, além de observarmos se há uma discussão sobre a sua importância para a compreensão de textos. Considerando que esta seção sugere a realização de oficinas de leitura³⁵ a partir da abordagem de textos de gêneros textuais distintos, percebemos, de início, que a seção reconhece que ainda há muito que ser feito em relação à formação de bons leitores na escola.

Algumas avaliações-nacionais e internacionais- constataram que um número significativo de alunos brasileiros não compreende o que lê, não faz relações entre as múltiplas informações que recebe, tem dificuldade em interpretar, apropriar-se do conhecimento trazido pela leitura e fazer deduções. Em consequência, tem dificuldade de se posicionar criticamente frente ao que lê (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 437).

³⁵ Para um melhor entendimento dos objetivos dessa seção que compõe o *LD-Projeto Teláris*, além de outras partes que abordam diferentes competências da LP, ver *Apêndice A-Panorama, estrutura e características do LD-Projeto Teláris, para o 9º ano*.

Entretanto, ao analisarmos os textos e atividades estabelecidas ao aluno-leitor a partir da proposição da seção *Projeto de leitura*, averiguamos que, mesmo reconhecendo a importância do aluno fazer “deduções” e “relações” na leitura através do processo de inferência, a seção tende a contemplar outras habilidades em leitura a serem desenvolvidas a partir do desenvolvimento dos trabalhos sem mencionar a construção de inferências como uma das habilidades a ser desenvolvida em especial com a realização da oficina. Mesmo este processo sendo importante para a consolidação da maioria das habilidades que esse LD intenciona incrementar nesta seção desse LD que identificamos através da análise das recomendações teóricas e metodológicas direcionadas aos docentes, não é mencionado explicitamente o desenvolvimento da capacidade de realização de inferências nas metas a serem atingidas, como podemos observar a partir de Borgatto, Marquezi e Bertin (2015):

- a) Fomentar a atividade da leitura ao explorar gêneros textuais para apreender as estruturas da narração, argumentação, exposição e do relato;
- b) Observar o gênero teatral a partir da estrutura narrativa e
- c) Desenvolver as habilidades de estabelecer a relação entre textos; selecionar e organizar informações; resumir informações, formular apresentações; propor um teatro; aprender a argumentar conforme diferentes situações e treinar a linguagem corporal.

Deste modo, ao analisarmos e discutirmos três questões com inferências conectivas identificadas a partir do *LD-Projeto Teláris*, foi possível constatar que as seções estudadas desse livro tendem a não auxiliar o aluno-leitor na realização destas inferências para solucionar a questão no que se refere à ativação de alguns conhecimentos que julgamos necessários para compreender os textos abordados. Neste sentido, ao mantermos o foco nas leituras estabelecidas a partir desse LD em específico, podemos citar saberes relativos à grafia de palavras no que se refere às novas tecnologias da comunicação e informação; conhecimentos sobre as características das modalidades oral e escrita da língua que podem representá-la e reflexões acerca da estrutura do português, como por exemplo sinais de pontuação. Além disso, considerando as sugestões teóricas e metodológicas direcionadas ao professor de português, verificamos que esse material pedagógico enfatiza no seu aporte teórico recomendações que enaltecem o processo da decodificação, pois admite que ainda há muito a ser feito em relação a este processo básico da leitura.

Logo, diante destas ponderações, podemos refletir sobre a importância do papel do professor em pensar e pôr em prática abordagens complementares ao trabalho com o texto e atividades de compreensão textual a partir do uso do livro de LP. Nesta perspectiva, concordamos com Bittencourt (2014) que um bom profissional docente é aquele que planeja e organiza estratégias que vão além dos recursos proporcionados pelo material didático. Na próxima seção, analisamos qualitativamente questões com inferências identificadas a partir do *LD-Tecendo Linguagens* com o intuito de examinarmos se as mesmas constatações podem ser obtidas, além de outras questões discutidas a partir desta análise.

4.2.2 Análise qualitativa de atividades com inferências do *LD-Tecendo Linguagens*

Assim como nas atividades com inferências conectivas ou elaborativas identificadas a partir da análise das questões selecionadas para o estudo do volume 9º da coleção *Projeto Teláris*, do *LD-Tecendo Linguagens* para o 9º ano também selecionamos três atividades para discutirmos como esse LD as estabelecem. Deste modo, examinamos a maneira pela qual esse volume as propõem no que diz respeito aos suportes para a construção de inferências elaborativas pelos leitores, além de examinarmos as contribuições das sugestões direcionadas ao professor de português no que se refere às teorias e práticas em relação à leitura e construção de inferências. Iniciamos pela abordagem da letra “a” da questão 4 do texto *O vagabundo na esplanada* (Anexo B).

4. Releia o trecho a seguir:

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se está nas tintas para quem passa. Não só por educação, mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar. O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, da deambulante causa do seu espanto. [...]

a) O que esse trecho revela a respeito do vagabundo?

A personagem não percebe nem se incomoda com os comentários alheios a seu respeito.

Figura 8 – Dado 4. Página 22, atividade de número 4
Fonte: *Tecendo Linguagens*, volume 9º

Ao analisarmos esta questão, percebemos que ela requer do aluno-leitor a construção de uma inferência do tipo elaborativa, pois para que ele solucione a atividade com êxito, necessariamente terá que acrescentar novas informações que não estão presentes no trecho apresentado na questão. Neste sentido, podemos reconhecer as diferentes atribuições,

verdadeiras (ou não,) referentes ao personagem que não se encontram explicitadas no texto que podem ser feitas, como por exemplo que ele possui muito dinheiro; consta muitos compromissos na sua agenda; constantemente sofre racismo, dentre outras interpretações. Logo, obtemos esta constatação ao considerarmos que as inferências que possuem essa função no texto servem para atribuir sentidos a partir da relação dos conhecimentos do aluno-leitor com a informação na leitura, não sendo, desta forma, imprescindíveis para manter a coerência entre as diferentes partes do texto (GARNHAM, 1982, 1989; MCKOON; RATCLIFF, 1992; COSCARELLI, 2002), mas sim enriquecer as informações constantes nele.

Com relação ao texto *O vagabundo na esplanada*, observamos que ele trata da jornada de um homem deselegante e maltrapilho que caminha na rua em direção a um restaurante sofisticado sob olhares e comentários de menosprezo de outras pessoas a sua volta. Entretanto, o personagem parece não se importar com estas atitudes e se comporta, naturalmente, na rua e no estabelecimento, como se ele fosse a pessoa mais bem vestida e importante do mundo. Como o boxe intitulado *Antes de ler* explicita, o conto foi elaborado pelo escritor português Manuel da Fonseca. Diante disso, a partir da proposição do texto, notamos que esse LD não aborda o contexto histórico nem do lugar e nem da época em que viveu o autor do conto, podendo dificultar, assim, a ativação de alguns conhecimentos de mundo dos leitores, um dos condicionadores para uma boa interpretação das informações textuais (SMITH, 1989).

Da mesma forma, pelo fato de termos observado que o texto foi produzido por um escritor português, também reconhecemos que os leitores podem encontrar empecilhos para interpretá-lo por causa de aspectos lexicais e sintáticos da língua. Nesta perspectiva, podemos refletir que, em algumas partes do texto, estes aspectos são diferentes daqueles do Português brasileiro, como por exemplo, o significado da palavra *camisola* e a estrutura da sentença *embaciou-se-lhe* que são distintos considerando o português do Brasil e o de Portugal.

Considerando a questão 4 analisada, para solucioná-la com sucesso, considerando o fragmento apresentado na atividade, o aluno-leitor terá que inferir que o personagem não está se importando sobre o que as pessoas dizem ou acham a seu respeito (OLIVEIRA et al., 2015). Porém, notamos que o vocabulário empregado, tanto no texto quanto no trecho extraído dele, é demasiado complexo e esse livro não apresenta suportes para que o aluno-leitor possa interpretar a partir do trabalho com o léxico, sendo que o ensino do léxico pode ser um artifício relevante para o desenvolvimento de diferentes habilidades em leitura (BECK; PERFETTI; MCKEOWN, 1982; BOULWARE-GOODEN et al., 2007). Desta maneira, percebemos que predomina em uma pequena parte do texto um número considerável

de palavras e expressões que normalmente são pouco utilizadas por estudantes e que dificilmente eles tiveram ou terão contato, tais como: *alheado, condescendente, se está nas tintas, transeuntes, incrédulos, oblíquos, deambulante*.

Sob este contexto, refletimos que este cenário pode se demonstrar preocupante pois, conforme aponta a literatura (ANDERSON; FREEBODY, 1979; PERFETTI, 2001; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003; HIRSCH, 2003; PERFETTI, 2007; FINGERKRATOCHVIL, 2010; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; OAKHILL; LANDI; ELBRO, 2017), o conhecimento das palavras, mais especificamente a qualidade lexical do leitor, pode influenciar nos níveis de competência em leitura dos estudantes em geral. Deste modo, podemos verificar, a partir da análise do texto e da questão em específico, que o aluno-leitor além de ter que realizar uma inferência sem aportes para ativar determinados conhecimentos prévios, também poderá ter problemas para interpretar o texto por não conhecer a maioria das suas palavras, visto que também identificamos poucos suportes em relação ao ensino-aprendizagem do léxico nessa seção do livro.

A partir disso, observamos que o *LD-Tecendo Linguagens* disponibiliza ao final das suas páginas um glossário (Anexo C) com o significado de algumas das palavras destacadas no texto *O vagabundo na esplanada*. Entretanto, percebemos que o glossário possui um número reduzido de palavras e segue uma ordem alfabética para o esclarecimento do significado da palavra ao conter aquelas que são destacadas em todas as leituras propostas no livro. Além disso, notamos que esse suporte se encontra distante das páginas das seções destinadas à abordagem de textos, considerando que o glossário pode ser encontrado ao final do livro e com o esclarecimento de palavras a partir de outras leituras concomitantemente.

Mesmo com a possível utilização do glossário pelo aluno-leitor para reconhecer o sentido/significado de palavras, julgamos este recurso como insuficiente para a abordagem desse texto em específico ao considerarmos que ele apresenta o esclarecimento de algumas palavras presentes no texto. Porém, permanecem outras exclusivamente para que o aluno-leitor saiba ou busque de alguma forma reconhecer o seu real significado, como podemos observar neste fragmento retirado do texto *O vagabundo na esplanada* que retrata as características do personagem principal.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de **remendos**. Sobre a **esburacada camisola** interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, **as calças deixavam à mostra as canelas**, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos **cambados**. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola **alvacentá**.

Figura 9 – Fragmento do texto *O vagabundo na esplanada*
Fonte: *Tecendo Linguagens*, volume 9º

A partir desta passagem do texto, é possível notar que as palavras destacadas em vermelho se encontram no glossário ao final do livro para que o aluno-leitor explore seu sentido de acordo com o texto. Entretanto, também podemos perceber que, além dessas palavras que dificilmente o aluno-leitor saberá, constam no texto outras palavras que também julgamos complexas e que possivelmente não estão ou não estarão acessíveis no léxico mental do aluno-leitor, como por exemplo *atarracado*, *camisola*, *puído*, *caía-lhe*, *copa* e *aureóla*. Após a leitura, na seção *Por dentro do texto*, inclusive há uma questão para explorar o conhecimento lexical do leitor.

3. Releia a descrição do vagabundo:

Cerca de cinquenta anos, **atarracado**, **magro**, tudo nele era **limpo**, mas **velho** e cheio de remendos. Sobre a esburacada camisola interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, as calças deixavam à mostra as canelas, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu seme-lhava uma auréola **alvacenta**.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos **azuis-claros** irradiavam como que um sorriso de **luminosa** ironia e **compreensivo** perdão, erguia-se, intacto e distante, numa **serena** dignidade.

a) Pesquise as palavras desconhecidas do trecho e anote seu significado no caderno.

Resposta pessoal.

Figura 10 – Página 22, atividade de número 3

Fonte: *Tecendo Linguagens*, volume 9º

Entretanto, a partir da análise dessa questão, verificamos que, por mais que o aluno-leitor seja estimulado a pesquisar e explorar os significados que as palavras desconhecidas no texto poderão ativar, não há um direcionamento³⁶ se ele deve solucionar este problema com o uso de um dicionário físico, um dicionário virtual ou até mesmo examinar o glossário no final desse LD para aprender novas palavras. Sob esta perspectiva, ponderamos que estes suportes mencionados podem necessitar de estratégias que devem ser ensinadas para um bom uso deles no que se refere à aprendizagem de novas palavras (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; CARVALHO, 2014).

Partindo desta constatação, podemos refletir sobre questões de compreensão a partir da leitura de outros textos nesse LD na qual verificamos que praticamente a mesma situação ocorre, como é o caso de uma atividade proposta após a leitura de um fragmento do texto *A pata da gazela* (Anexo D). Antes de discutirmos com mais detalhes a maneira pela qual o LD-*Tecendo Linguagens* propõe esta atividade para que o aluno-leitor a interprete com êxito a partir da realização de uma inferência elaborativa, cabe fazermos alguns apontamentos a respeito do texto e do capítulo que ele se encontra, especialmente da linguagem do texto e das seções que apresentam suas propostas de trabalho partindo da leitura.

³⁶ Uma proposta de trabalho que objetiva estimular o uso de dicionários através de uma série de atividades destinadas à estudantes de ensino fundamental diz respeito a dissertação de mestrado produzida por Menezes (2017). A partir do desenvolvimento deste trabalho, a autora propõe atividades e metodologias que buscam conduzir o aluno-leitor a utilizar estratégias de uso do dicionário na tentativa de compreender melhor as leituras que realizam. Para mais detalhes, ver Menezes (2017).

Em primeiro lugar, percebemos que esse LD não apresenta ao professor e ao aluno-leitor um panorama do contexto da obra como um todo, inclusive para despertar nos leitores a curiosidade para explorar o romance completo. Além disso, considerando que o livro foi escrito pelo autor José de Alencar no século XIX e que, a partir disso, o texto contém palavras que dificilmente o aluno-leitor possui ou terá acesso, predomina na seção somente um lembrete ao docente que no MP há uma nota com algumas informações a respeito do autor. Logo, ao analisarmos esta parte com a sugestão da sua biografia, verificamos que ela demonstra exclusivamente as principais produções do escritor José de Alencar, sem ao menos uma contextualização da época e do lugar em que o romance foi produzido, considerando a importância do conhecimento de mundo para que possamos interpretar as informações de textos com êxito (KLEIMAN, 1999).

Nesta perspectiva, verificamos, a partir da seção intitulada *Para começo de conversa*, que objetiva a ativação de conhecimentos anteriores por parte do aluno-leitor, que esse LD tende a priorizar nesta parte inicial do capítulo recordações acerca da definição e características específicas do gênero textual a ser explorado nos textos do capítulo: o gênero romance. Diante disso, constatamos que esse LD, nesta parte, propõe algumas indagações aos leitores que visam a ativação de saberes exclusivos sobre o gênero, tais como atividades que questionam o aluno-leitor se ele conhece o gênero e se neles são somente abordadas temáticas sobre relacionamentos amorosos (OLIVEIRA et al., 2015), por exemplo.

Porém, mesmo com o fato de reconhecermos a importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula que, inclusive, pode ser um passo inicial para a abordagem de outros processos da língua (aprendizagem de palavras, conhecimento de mundo, combinação das palavras em um texto etc.), percebemos que a obra tende a contemplar um trabalho exclusivo com as características da estrutura textual. Neste sentido, notamos que a parte que visa a ativação de conhecimentos anteriores por parte do aluno-leitor não aprofunda outros processos que também são relevantes para que ele compreenda as informações na leitura, como por exemplo o conhecimento de mundo sobre o contexto histórico de uma época e/ou a aprendizagem de palavras que irão aparecer no texto, visto que a leitura proposta foi escrita em um período no qual predominavam muitas palavras que nos dias de hoje não estão mais circulando no nosso cotidiano.

Portanto, mesmo esse LD reconhecendo que o trabalho com o gênero textual permeia o estudo de diferentes aspectos da língua a partir da leitura de um texto (OLIVEIRA et al., 2015), como vocabulário, sintaxe, produção escrita etc., julgamos uma questão pertinente: que efetividade teriam estas abordagens nas seções subsequentes ao texto se na leitura

predominam palavras desconhecidas do aluno-leitor e que, caso ele não conheça a maioria delas, dificilmente compreenderá o texto lido? Para mais detalhes, vejamos a segunda questão com inferência abordada qualitativamente nesta seção.

5. Leia o trecho a seguir, referente ao comportamento de Amélia, e responda à questão:

Notando Amélia a insistência do mancebo, ficou vivamente contrariada. Aquele olhar profundo, que parecia despedir os fogos surdos de uma labareda oculta, incutia nela um desassossego íntimo. [...]

- O que o trecho pode revelar a respeito das características psicológicas da personagem?

O trecho revela o comportamento de uma moça recatada, reservada.

Figura 11 – Dado 5. Página 35, atividade de número 5
Fonte: *Tecendo Linguagens*, volume 9º

Ao analisarmos a atividade demonstrada acima, também a identificamos como uma questão de compreensão/interpretação textual que propõe a construção de uma inferência elaborativa, pois o aluno-leitor tenderá a acrescentar novas informações ao texto a partir dos seus conhecimentos anteriores (COSCARELLI, 2002), partindo de que a coerência textual não será prejudicada e de que o texto não traz todos os sentidos explicitamente no código escrito. Neste sentido, ponderamos que diferentes leitores podem atribuir outras informações que não se encontram explicitadas nessa parte do texto, como por exemplo que a personagem é antissocial, preconceituosa, desiludida com a vida etc.

Considerando a solução da questão estabelecida pelo *LD-Tecendo Linguagens*, observamos que o aluno-leitor necessita inferir algumas características psicológicas da personagem Amélia, tais como sugere Oliveira et al. (2015, p.35) “O trecho revela o comportamento de uma moça recatada, reservada”. Porém, notamos que, tanto no decorrer da leitura quanto no trecho da questão, além da própria sugestão de resposta da atividade, predominam palavras e/ou expressões na qual podemos refletir que dificilmente o aluno-leitor reconhece ou reconhecerá os seus significados subjacentes, tais como *mancebo*, *vivamente*, *fogos surdos*, *labareda*, *incutia*, *desassossego* e *recatada*.

Nesta perspectiva, ponderamos que, apesar desse LD disponibilizar um glossário³⁷ ao final de suas páginas para que o aluno-leitor busque solucionar os problemas encontrados com o desconhecimento de certas palavras em destaque, podemos refletir que na leitura há outras palavras, termos ou expressões que podem ser estranhas e obscuras para ele. Este contexto

³⁷ Ver Anexo C.

basicamente pode ocorrer pelo fato de elas terem predominado em uma época distinta considerando o atual século XXI e o livro não apresentar nenhum suporte que explicita estratégias para a construção e desenvolvimento do léxico. Considerando este cenário, percebemos que ele é passível de reflexão, pois reconhecemos que o processo de ativação de sentidos/significados de palavras é visto na literatura como um dos conhecimentos importantes para a formação de bons leitores em uma sociedade letrada (ANDERSON; FREEBODY, 1979; PERFETTI, 2001; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003; HIRSCH, 2003; PERFETTI, 2007; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), inclusive possibilitando a autonomia para que esses leitores possam realizar determinadas inferências, especialmente na leitura de textos.

Diante disso, considerando o ensino-aprendizagem do léxico em sala de aula, constatamos que esse LD, inclusive, propõe a seção *De olho no vocabulário* que visa enriquecer o conhecimento do aluno-leitor no que se refere ao domínio de palavras (OLIVEIRA et al., 2015). Porém, constatamos nesta seção que são propostas questões de reflexão por parte do aluno-leitor a partir da leitura de outros textos ou fragmentos, sem a preocupação de valorar o ensino-aprendizagem de palavras do próprio texto, como podemos discutir a partir da observação de algumas atividades examinadas na seção *De olho no vocabulário*.

DE OLHO NO VOCABULÁRIO

1. Leia o texto a seguir:



- a) No texto, há algumas palavras escritas de modo diferente de como grafamos atualmente. Copie-as em seu caderno.
 "Djuretico", "Neuro-Moseular", "regularisando", "funcções", "rejuvenese", "imediatamente", "efeito".
- b) Por que você acha que elas foram escritas dessa maneira?
 Porque estão em uma propaganda antiga. E, naquela época, era essa a forma de escrevê-las.
- c) Copie da propaganda uma frase que não se costuma usar atualmente.
 "Siga o bugre!" (forma antiga de se referir ao indígena); "Formula do Exmo. Dr. Luiz Pereira Barretto."

Figura 12 – Página 39, atividade de número 1
 Fonte: *Tecendo Linguagens*, volume 9º

A partir da análise do texto e das questões acima, constatamos que o *LD-Tecendo Linguagens* não contempla estratégias de ensino-aprendizagem de novas palavras a partir desta seção proposta que visa a abordagem do léxico em sala de aula. Ao invés disso, apenas propõe atividades, sob a ótica da ortografia, que objetivam que o aluno-leitor reflita sobre palavras que foram utilizadas com mais frequência em uma determinada época, sem uma abordagem aprofundada para que o aluno-leitor aprenda novas palavras e possa interpretar/compreender textos a partir dessa estratégia de ensino, como utilizar a leitura do próprio fragmento a *Pata da gazela*, por exemplo.

Diante disso, a única questão de vocabulário que identificamos considerando esse texto estudado diz respeito à mera reflexão por parte do aluno-leitor de que palavras utilizadas em outras épocas podem não serem mais utilizadas nos dias atuais, como podemos verificar na questão de vocabulário que segue.

- d) Que relação é possível estabelecer entre a linguagem da propaganda da atividade 1 e a empregada em *A pata da gazela*? *Os dois textos apresentam palavras antigas, mas, na propaganda, as palavras encontram-se grafadas na forma arcaica.*

Figura 13 – Página 40, atividade de número 2
Fonte: *Tecendo Linguagens*, volume 9º

Desta maneira, a partir da análise da questão 5 do texto *A pata da gazela*, mais uma vez notamos que, apesar da seção destinada à compreensão/interpretação propor 41,6% das atividades analisadas como uma proposta para o aluno-leitor realizar inferências conectivas ou elaborativas, esse LD em alguns aspectos tende a dificultar o processo ensino-aprendizagem de inferências na compreensão. Este cenário pode ser observado nos momentos nos quais o *LD-Tecendo Linguagens* apresenta textos que possuem palavras complexas e/ou que foram predominantes em outros contextos históricos, podendo resultar em problemas para que o aluno-leitor construa as inferências exigidas nas atividades de compreensão textual. Além disso, a partir desta constatação e da análise do MP com olhares atentos, percebemos que esse LD trabalha a questão do léxico com pouca profundidade sem enfatizar estratégias, tais como o uso do dicionário, a observação do contexto e a estrutura morfológica das palavras (FINGER-KRATOCHVIL, 2010), para que o aluno-leitor desenvolva uma maior autonomia na relação com os textos dos quais ele necessita e/ou escolhe para ler diariamente.

Este resultado nos conduz à reflexão sobre a importância do trabalho com o ensino-aprendizagem de palavras em sala, especialmente no que se refere à compreensão de textos. Nesta perspectiva, ao concordarmos com Oakhill, Cain e Elbro (2017) de que a construção de

uma representação na leitura também depende do reconhecimento de palavras por parte do leitor, podemos ponderar: como será possível o aluno-leitor compreender as informações de um determinado texto se a proposta de leitura é estabelecida a partir de um texto com palavras complexas e obscuras e que provavelmente ele nunca teve acesso à elas? E se a própria questão tende a apresentar palavras desconhecidas na descrição da atividade? Vejamos outro exemplo com a análise da última atividade com inferência elaborativa estudada nessa seção da dissertação, a partir da questão 2 do texto *Ana Terra* (Anexo E) do *LD-Tecendo Linguagens*.

2. O autor não descreve a indumentária de Ana Terra. Levando em conta o contexto em que ela vive, como você imagina que seja a vestimenta dessa personagem?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda que a personagem traja roupas simples e campesinas, sem adornos.

Figura 14 – Dado 6. Página 42, atividade de número 2

Fonte: *Tecendo Linguagens*, volume 9º

Semelhante à questão analisada anteriormente, esta atividade também requer que o aluno-leitor construa uma inferência do tipo elaborativa sem afetar a coerência entre as partes do texto. Em outras palavras, conforme pontua Garnham (1982, 1989), a partir dos seus saberes anteriores, o aluno-leitor deverá acrescentar novas informações ao texto que não se encontram explicitadas nele.

Considerando a função das inferências elaborativas em uma leitura, podemos reconhecer que, de acordo com o contexto em que vive a personagem Ana Terra, diferentes inferências elaborativas podem ser realizadas, tais como que ela usa roupas deselegantes, maltrapilhas, sujas, rasgadas dentre outras informações que leitores distintos podem acrescentar ao texto. Além disso, com a leitura do fragmento do romance *Ana Terra*, o aluno-leitor necessariamente terá que ativar esquemas adequados para interpretar a questão (RUMELHART, 1981): as características de pessoas que vivem no campo e/ou distantes de uma localidade urbana e a situação de conflito que é explicitada no romance, ou seja, uma guerra. Logo, inferir, de acordo com o *LD-Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2015), que a personagem principal utiliza roupas simples e sem acessórios.

Ao observarmos a proposta do texto em si, identificamos que, antes da abordagem da leitura, há uma sugestão no MP para o docente explorar a biografia do autor do fragmento estudado. Entretanto, ao observarmos este apoio em específico, notamos que esse LD não demonstra um panorama da obra como um todo e nem sequer o contexto histórico da época na qual o romance foi escrito. Logo, podendo propiciar ao aluno-leitor dificuldades para

realizar a inferência pela falta de estratégias que o conduzam a ativar conhecimentos de mundo para a resolução da questão.

Considerando a atividade 2 que por ora discutimos, também é possível perceber que, além de não haver suportes que auxiliem o aluno-leitor na ativação de conhecimentos de mundo, como o contexto histórico de um lugar e de um conflito neste local, a questão pode causar confusão ao aluno-leitor porque ela não explora uma estratégia que possibilite o aprendizado de novas palavras, neste caso o termo *indumentária*. De acordo com o dicionário Aurélio da LP (FERREIRA, 2009), esta palavra pode designar a arte de se vestir; a história do vestuário de um povo; as roupas utilizadas por um determinado povo em uma época e as roupas que uma pessoa usa. Ao refletirmos sobre o conceito de *indumentária* que traz a definição das roupas utilizadas por um dado povo em uma época específica, percebemos que o aluno-leitor poderá encontrar problemas pelo fato do *LD-Tecendo Linguagens* não apresentar um auxílio antes do texto para que ele explore este conceito, como por exemplo o contexto da cultura gaúcha na época em que se passa o enredo do romance.

Por fim, ao concordarmos que a qualidade lexical é um dos fatores condicionantes para uma interpretação textual exitosa (PERFETTI, 2007), também podemos refletir que a palavra *indumentária* dificilmente pode ser acessada no léxico do aluno-leitor por ser pouco conhecida. Logo, podendo resultar em dificuldades para entender a descrição da questão e, conseqüentemente, a elaboração da inferência elaborativa requerida, visto que esse LD não explora o significado desta palavra na atividade proposta.

Concomitantemente à análise de três questões de compreensão textual estudadas, analisamos com mais detalhes a seção destinada aos aportes teóricos e metodológicos que norteiam o trabalho no livro Manual do professor. Com este diagnóstico, procuramos averiguar se nessa parte em específico consta um apoio e/ou sugestões que enfatizam a abordagem sobre construção de inferências e o desenvolvimento do léxico do aluno-leitor, especialmente nas seções selecionadas para o presente estudo.

Em um primeiro momento, percebemos que o *LD-Tecendo Linguagens* atribui o conceito de leitura a partir de uma abordagem com a língua que enfatiza o letramento do aluno-leitor. Porém, de acordo com a proposta, este letramento pode ser visto como aquele que Morais (2013a) julgou como sendo de caráter mais ideológico ao ser considerado como a apropriação dos usos da leitura e da escrita em diferentes contextos do cotidiano.

Além disso, constatamos que na proposta há uma ênfase no diálogo com outras áreas do conhecimento para que o ensino-aprendizagem da LP possa ser executado com sucesso visto que esse LD enfatiza os conceitos de transversalidade e intertextualidade por meio das

suas sugestões ao professor de português a partir de recomendações de leituras complementares, proposição de projetos e boxes auxiliares no decorrer das seções do livro. Entretanto, entendemos que este apoio não será suficiente caso o aluno-leitor não conheça e ative o significado da maior parte das palavras que poderá encontrar na abordagem dos textos propostos em sala de aula, como é o caso da leitura dos textos *O vagabundo na esplanada*, *A pata da gazela* e *Ana Terra* que analisamos nessa seção do trabalho. Esta constatação pode ser enaltecida no momento em que abordamos as sugestões de trabalho com o vocabulário, especialmente no processo ensino-aprendizagem da leitura.

Considerando a seção *De olho no vocabulário*³⁸, que contempla em partes o ensino do léxico, verificamos que o MP recomenda a abordagem deste processo segundo as ponderações realizadas pela pesquisadora Angela Kleiman a partir do seu livro intitulado *Oficina de leitura: teoria e prática* (KLEIMAN, 1996). Neste contexto, podemos reconhecer que a referida autora dedica seus estudos nas áreas do letramento, do ensino da leitura e os processos envolvidos nesta atividade, porém sem uma profundidade maior nas investigações e abordagens no que se refere ao ensino-aprendizagem do léxico, especialmente com estratégias de ensino em sala de aula. Além do mais, averiguamos, ao explorar as seções do *Corpus* escolhido para a pesquisa, que a parte *De olho no vocabulário* não é proposta em todos os capítulos desse LD, inclusive no capítulo que estudamos considerando o texto *O vagabundo na esplanada*.

Ao exploramos esta seção com mais detalhes, percebemos que as atividades possuem o objetivo de questionar o aluno-leitor sobre suas concepções em relação às palavras desconhecidas de determinados textos, como por exemplo requisitando a opinião do leitor do porquê certas palavras são escritas da forma que está no texto. Nesta perspectiva, notamos que não há a utilização de estratégias que visem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de novas palavras, seja através da observação da morfologia, da reflexão sobre o contexto no qual elas aparecem ou explorando estratégias sobre como utilizar um dicionário (FINGER-KRATOCHVIL, 2010), por exemplo.

Partindo desta mesma seção desse livro que visa apresentar recomendações e sugestões para o docente de LP, realizamos uma análise da forma de como o trabalho com a construção de inferências é enfatizado nesta parte da obra. Antes de propormos esta discussão com base nas recomendações sobre inferências no MP, cabe ressaltarmos que o *LD-Tecendo*

³⁸ Ver *Apêndice B-Panorama, estrutura e características do LD Tecendo Linguagens, para o 9º*, para um melhor entendimento do objetivo da seção *De olho no vocabulário*, além da forma pela qual ela é proposta ao aluno-leitor.

Linguagens utilizou para elaboração das suas atividades de compreensão os parâmetros do PISA para avaliar os níveis de leitura dos estudantes, a Recuperação da informação, Interpretação da informação e Reflexão e avaliação (OECD, 2007), sendo a atividade cognitiva de realização de inferências uma das habilidades que o programa engloba no domínio da Interpretação da informação.

Com relação à atividade cognitiva de construir inferências, o MP enfatiza que ela pode ser estimulada na seção *Para começo de conversa* com atividades e estratégias que visam a ativar os conhecimentos prévios dos estudantes. Nesta perspectiva, notamos que as ideias e proposições desse LD estão em consonância com as ponderações de Kleiman (1999) que reflete a importância do conhecimento linguístico, de gênero e de mundo para a interpretação de textos. Além disso, as sugestões desse LD com relação à leitura enfatizam as ideias de Solé (1998) na qual a autora pondera a importância de se pensar em estratégias conscientes no que se refere à compreensão de textos por parte do aluno-leitor, considerando que de acordo com Oliveira et al. (2015, p.271) “[...] ensinar a ler vai muito além de ensinar a decodificar palavras em um texto”. Desta forma, percebemos que o *LD-Tecendo Linguagens* transmite a consciência de que a leitura pode ser ensinada e que processos cognitivos de ordem superior, tais como o monitoramento da compreensão e construção de inferências devem ser enfatizados no trabalho docente. Entretanto, verificamos que, apesar do MP reconhecer a importância destes processos, ele enfatiza, assim como observado no *LD-Projeto Teláris*, suas recomendações teóricas à sugestões relacionadas às questões de decodificação para serem trabalhadas no decorrer do livro, um dos processos de caráter mais elementar na leitura (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Desta maneira, a partir da análise e discussão de três atividades que propõem a construção de inferências elaborativas por parte do aluno-leitor, além da observação das recomendações teóricas e metodológicas direcionadas ao professor de português, podemos pontuar algumas questões no que diz respeito aos dados estudados do *LD-Tecendo Linguagens*. Em primeiro lugar, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem de palavras, considerando a leitura de textos escritos, pode ser motivo de interesse por parte do professor no que se refere ao ensino de inferências nas aulas de leitura. Neste aspecto, ponderamos: como será possível o aluno-leitor realizar inferências e compreender se ele encontrar um número considerável de palavras desconhecidas em um texto? Logo, reconhecemos a necessidade da discussão em torno da temática do léxico na relação com a formação de bons leitores em uma sociedade letrada.

Em segundo lugar, percebemos a ênfase na ativação de conhecimentos anteriores baseados nas características e estrutura do gênero a ser estudado nesse LD. Nesta perspectiva, reconhecemos a importância do trabalho com os diferentes gêneros que circulam no cotidiano dos leitores para a abordagem de aspectos da língua. Porém, também pontuamos sobre a importância de se explorar outros conhecimentos concomitante ao trabalho com a leitura, tais como pondera Kleiman (1999): “saberes sobre a estrutura da língua e enciclopédicos”.

Por fim, considerando as recomendações teóricas do *LD-Tecendo Linguagens* direcionadas ao professor, percebemos a ênfase no direcionamento teórico referente aos processos básicos da língua escrita, como por exemplo a decodificação. Neste contexto, entendemos que esse LD também assume que ainda há defasagens no que se refere ao ensino-aprendizagem de processos que deveriam ser aprendidos e, quiçá, automatizados, nos anos escolares anteriores ao ensino fundamental. Na última análise qualitativa de atividades com inferências identificadas no *Corpus* da pesquisa, selecionamos três questões analisadas do *LD-Universos* com o intuito de examinarmos se os mesmos resultados obtidos com a análise dos *LD-Projeto Teláris* e *LD-Tecendo Linguagens* também podem ser observados neste livro.

4.2.3 Análise qualitativa de atividades com inferências do *LD-Universos*

Assim como nos demais volumes recomendados pelo PNLD 2017 para professores do 9º ano do EF que foram selecionados para estudarmos nesse trabalho, do *LD-Universos* também analisamos três atividades com inferências, duas conectivas e uma elaborativa, no que diz respeito à maneira pela qual esse livro propõe a questão considerando seus suportes. A primeira atividade é a questão 2, estabelecida na seção *A reconstrução dos sentidos do texto*, após a abordagem da canção *Desafinado* (Anexo F).

2. Caso o leitor/ouvinte entre em contato com elementos do contexto em que a canção foi feita, poderá perceber que a relação conflituosa do casal serve de pretexto para falar sobre outro tema. Qual?

 Releia o boxe *Na web* da página 32. (Produzir inferência) A relação também conflituosa entre os músicos de um novo estilo, Bossa Nova, e os críticos de música daquela época (final dos anos 1950).

Figura 15 – Dado 7. Página 35, atividade de número 2
Fonte: *Universos*, volume 9º

Ao analisarmos a questão acima, percebemos que a tarefa exige que o aluno-leitor realize uma inferência para solucioná-la com êxito. De acordo com os tipos de inferências que exploramos nesse trabalho, classificamos esta inferência como elaborativa, pois ela não é necessária para manter a coerência do texto, mas sim acrescentar novas informações ao texto a partir dos conhecimentos do aluno-leitor sobre o assunto em questão (GARNHAM, 1982, 1989). Neste caso, os saberes sobre as características e história do gênero musical *Bossa Nova*, além do conhecimento acerca de alguns acontecimentos que estavam ocorrendo no país na época em que este estilo artístico foi criado no Brasil.

Visto que para resolver a questão o aluno-leitor necessita construir uma inferência elaborativa, percebemos que, apesar desse LD propor uma seção intitulada *Antes da leitura* com imagens e questões que tentam levar o aluno-leitor a refletir sobre este movimento musical, o livro não aprofunda as principais características e história do gênero *Bossa Nova*, inclusive nesta atividade que por ora discutimos e nas questões de pré-leitura, como por exemplo esta que objetiva a ativação de conhecimentos prévios por parte dos leitores.

Qual é a música?

Professor, se você conhecer as músicas e se sentir à vontade, cante os fragmentos para os alunos para ver se eles conseguem completá-los corretamente. Se não souber cantar, faça a leitura dos trechos.

A seguir você encontra trechos de três letras de canção que vão ser estudadas neste capítulo. Mas algumas partes foram retiradas e substituídas por uma ★. Você saberá preencher essas lacunas? Veja como a atividade vai funcionar.

1. Mantenha sua dupla da seção *Antes da leitura*.
2. Escreva no caderno o trecho que você acha que completa cada estrofe.
3. O professor vai sortear a ordem em que as duplas vão responder.
4. Caso a primeira dupla erre, o mesmo trecho será passado para a próxima dupla, até que alguma acerte ou que todas tenham tido a oportunidade de tentar.

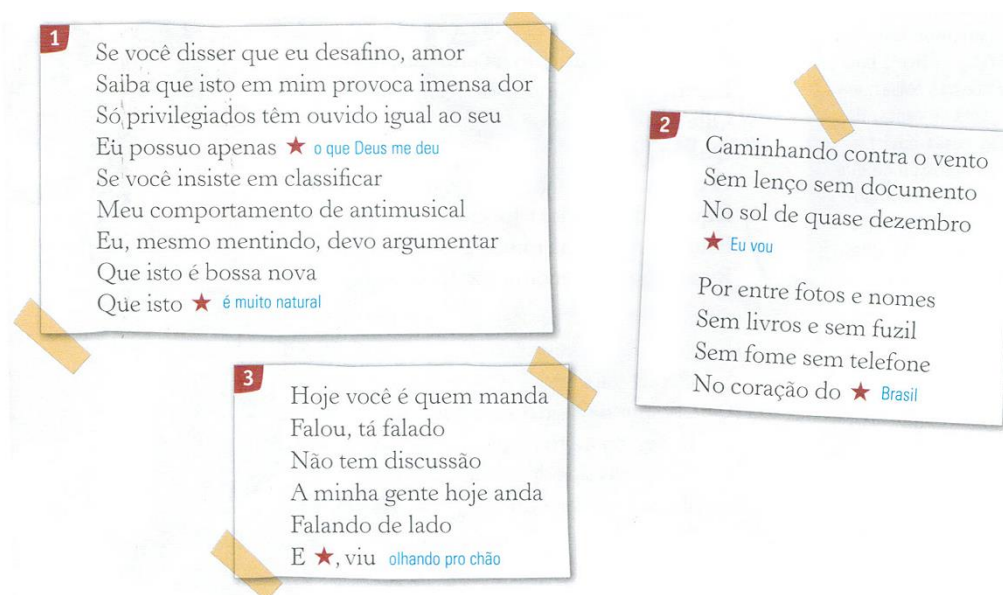


Figura 16 – Atividade pré-leitura, página 31
 Fonte: *Universos*, volume 9º

Ao observarmos as propostas de atividades apresentadas, entendemos que dificilmente o aluno-leitor conseguirá solucionar as questões estabelecidas considerando a não prevalência de recursos como outras músicas, sugestões de livros de histórias etc. como auxílios para a interpretação dessas tarefas. Nesta perspectiva, reconhecemos que o contexto histórico em que o aluno-leitor nasceu e que observa no seu dia a dia tende a ser diferente em relação à época na qual a música estudada foi escrita, visto sua intenção e características do seu estilo. Logo, tende a não conhecer a letra da música para completar a lacuna e ativar o conhecimento prévio necessário.

Desta forma, mesmo percebendo que o MP enfatiza em suas sugestões ao docente o trabalho com ativação de conhecimentos prévios, sentimos a necessidade de uma integração do conteúdo estudado com outras disciplinas do currículo escolar, neste caso um aprofundamento sobre história, música e sociedade ao proporcionar, assim, uma formação

integrada do aluno (SCLIAR-CABRAL, 2013). Em outras palavras, trabalhar cooperativamente com as temáticas que são estudadas por outras disciplinas do currículo para o desenvolvimento da competência leitora do aluno-leitor nos momentos em que ele é capaz de interpretar as informações do texto ao construir inferências a partir dos seus conhecimentos sobre diferentes assuntos, por exemplo.

As recomendações desse LD (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015) inclusive sugerem ao docente de LP uma integração das suas aulas com as contribuições da disciplina de Artes da escola. Entretanto, este LD pontua que o auxílio objetiva apenas a discussão com os leitores sobre as características da letra, do estilo e do ritmo do gênero *Bossa Nova*, sem a reflexão sobre o contexto histórico da época e dos fatos que ocorreram para a consolidação deste estilo de música no Brasil, informações relevantes para que a inferência exigida na questão seja realizada.

Ainda com relação à questão 2 discutida a partir do *LD-Universos*, percebemos que esse material pedagógico apresenta na descrição da questão uma dica para que o leitor volte algumas páginas e leia o boxe *Na web*: um recurso adicional que acompanha a leitura da letra da música para ele interpretar.

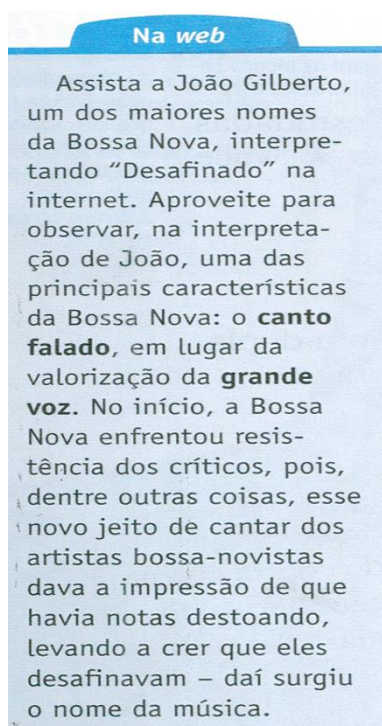


Figura 17 – Boxe anexado ao texto *Desafinado*
 Fonte: *Universos*, volume 9º

A partir da observação deste suporte apresentado para que o aluno-leitor possa realizar a inferência elaborativa e solucionar a questão, notamos que o boxe demonstra de forma sucinta e breve poucas características do gênero musical explorado, sem se aprofundar em questões que abordam as diferenças entre *canto falado* e *grande voz* e o que significa a palavra *destoar*, por exemplo. Além disso, essa parte sugere que o aluno-leitor assista um vídeo com a interpretação da música pelo seu autor.

Entretanto, esse LD não explicita por qual maneira o aluno-leitor vai assistir: pesquisar no laboratório da escola ou utilizar os computadores em casa, considerando que ele pode realizar as atividades propostas desse LD tanto em sala de aula quanto em casa, segundo as orientações do MP (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015). Desta forma, podemos refletir que alguns estudantes podem não possuir recursos propiciados pelas TICs, como o acesso à internet, que os auxiliem na tarefa de realizar esta inferência, podendo serem prejudicados em relação aos demais na sua formação como leitor devido a este fator, conforme discorre Morais (2013b).

Ademais, não há uma explicação referente às estratégias de pesquisa e de estudo por intermédio das TICs, ao considerarmos que a busca de fontes confiáveis na internet pode ser vista como uma das características de um leitor dito estratégico na atualidade (FINGER-KRATOCHVIL, 2009). Em resumo, a partir da análise dessa questão é possível perceber que, mesmo esse LD apresentando uma quantidade de 56% de atividades que propõem a realização de inferências conectivas ou elaborativas, considerando o total de questões de compreensão analisadas, ele não apresenta uma discussão aprofundada sobre alguns conhecimentos que são necessários o aluno-leitor adquirir para interpretar a questão requerida com sucesso. Em outras palavras, notamos que esse livro de LP não explora com detalhes outros recursos adicionais, como por exemplo textos, palavras e discussões que permeiam o estudo de outras áreas do conhecimento, tais como história, sociologia, música etc. Em adição, identificamos poucos suportes, inclusive nas sugestões do MP, para que o aluno-leitor possa desenvolver suas habilidades em leitura ao ativar um esquema adequado (RUMELHART, 1981), especialmente para realização de inferências na tentativa de construir sentidos para os textos lidos.

Contexto de pouca profundidade para ativação de conhecimentos prévios para o acionamento de um esquema propício para o aluno-leitor interpretar as informações a partir da leitura de textos também podemos verificar com o estudo de questões de compreensão e da letra da música *Alegria, alegria* do mesmo capítulo.

Alegria, alegria

Caminhando contra o vento
Sem lenço sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em Cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes pernas bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia?
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou

Por que não? Por que não?

Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço sem documento
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil

Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou

Sem lenço sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo amor
Eu vou

Por que não? Por que não?

Caetano Veloso. Alegria, alegria. Intérprete:
Caetano Veloso. Em: *Caetano Veloso*.
Philips, 1967. Faixa 4.

Na web

Assista a Caetano Veloso, um dos maiores nomes do Tropicalismo, interpretando "Alegria, alegria" na internet. A gravação mais popular disponível na rede aconteceu no Festival de Música da Record: "Alegria, alegria" ficou em quarto lugar. Observe como a música apresenta uma superposição de estilos: marchinha e acores de rock, responsáveis por um clima alegre e dinâmico. O contexto era de mudanças políticas, trazidas pelo Golpe Militar de 1964. À época, a música se transformou em instrumento de contestação política e símbolo de resistência à repressão instaurada pela ditadura.



→ Não escreva no livro.

33

Figura 18 – Texto *Alegria, alegria*
Fonte: *Universos*, volume 9º

Ao considerarmos essa proposta de texto, percebemos que a letra da música é caracterizada por ser uma tentativa de reação contra a ditadura militar que ocorreu no Brasil a partir do ano de 1964. Ela foi escrita pelo cantor e compositor Caetano Veloso como uma forma de protesto

contra esse regime de governo que possuía como uma das suas características a limitação da liberdade de expressão, como proibir determinadas músicas de serem tocadas em rádios ou em outros meios de comunicação. Após a abordagem do texto em sala de aula, são propostas questões de compreensão/interpretação textual na seção *A reconstrução dos sentidos do texto* com algumas questões que propõem que o aluno-leitor realize algum tipo de inferência, como por exemplo a letra “a” da questão 7.

7. Considere, agora, o contexto em que a canção “Alegria, alegria” foi escrita. Lembre-se de que o Brasil estava submetido a um regime autoritário: havia restrições ao direito de ir e vir e, a qualquer momento, as pessoas podiam ser abordadas na rua e acusadas de oposição ao regime.
- a) Copie do texto dois versos que fazem referência a esse contexto, desafiando as regras do regime ditatorial. (Produzir inferência)
 “Caminhando contra o vento” e “Sem lenço sem documento”.

Figura 19 – Dado 8. Página 36, atividade 7 “a”
 Fonte: *Universos*, volume 9º

A partir da análise desta questão, identificamos que ela propõe a realização de uma inferência com a função de manter a coerência entre partes do texto (COSCAROLI, 2002), pois se caso o leitor não relacione trechos da música, como *caminhando contra o vento* e *sem lenço sem documento* com os seus conhecimentos anteriores sobre o contexto da ditadura no Brasil, dificilmente conseguirá interpretar a canção e localizar estas passagens no texto para solucionar a atividade.

Assim como na questão discutida anteriormente, notamos que o *LD-Universos* mais uma vez apresenta suportes breves e descontextualizados para que o aluno-leitor realize o processo cognitivo de construir uma inferência conectiva. Neste aspecto, constatamos que, assim como no texto *Desafinado*, com a abordagem desta música esse LD também demonstra o boxe *Na web* para que o aluno-leitor pesquise na internet um vídeo com a música, além do quadro apresentar um contexto breve do período da ditadura no Brasil. Entretanto, sem orientar a maneira pela qual ele irá pesquisar, visto a importância do aprendizado considerando as TICs (FINGER-KRATOCHVIL, 2009). Além disso, ponderamos sobre a ausência de outros suportes que auxiliem o aluno-leitor a realizar as atividades com inferências, como por exemplo filmes, a canção na íntegra, outros textos sobre a temática ditadura, considerando que um dos objetivos do capítulo, explicitados na parte *O que você vai estudar neste capítulo*, diz respeito à relevância de explorar o contexto histórico de produção

e recepção para que seja possível atribuir sentidos às letras das músicas analisadas (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015).

Sob este aspecto, podemos perceber que, mais uma vez, esse livro tende a não contemplar uma formação integrada com outras disciplinas considerando o ensinar e aprender a ler (SCLIAR-CABRAL, 2013). Nesta perspectiva, observamos que o *LD-Universos* pressupõe que o aluno-leitor conhece e possui o domínio sobre a temática abordada na leitura de textos assim como a tendência seja de que o trabalho com outras disciplinas não seja contemplado com o ensino-aprendizagem da leitura e de outras estruturas da LP, pois normalmente se atribui esta tarefa ao professor de português, conforme podemos observar a partir da nossa experiência como docente. A questão inclusive apresenta, de forma breve, o contexto histórico da produção da letra da música iniciando com o termo *Lembre-se*, pressupondo que o aluno-leitor já tenha conhecimentos dos aspectos e eventos que permearam o período histórico da ditadura no Brasil. Desta maneira, entendemos a importância de haver a proposição de um currículo base no qual pudesse expandir a integração entre disciplinas.

Porém, a partir da nossa experiência como docente e da verificação da própria abordagem do *LD-Universos* da versão utilizada pelo professor de português, percebemos que a relação com outras disciplinas não ocorre. Logo, ao considerarmos que o MP não intensifica ou não propõe essa relação, podemos reconhecer a eminente responsabilidade que o professor possui na integração dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da habilidade e/ou estratégia por parte do leitor em realizar inferências na compreensão, visto que um material pedagógico só será eficaz nos momentos em que é utilizado por um profissional capacitado e crítico (BITTENCOURT, 2014).

Este contexto de pressuposição por parte desse LD de que o aluno-leitor já possui os conhecimentos necessários para interpretar o texto e resolver as respectivas questões de compreensão também pode ser observado a partir da análise da última questão com inferência estudada da amostra que escolhemos discutir do *Corpus* selecionado do *LD-Universos* destinado ao professor do 9º ano do EF. Antes de examinarmos como esse LD propõe a atividade ao pensarmos no processo ensino-aprendizagem de inferências conectivas na leitura, examinamos com mais detalhes a proposta de leitura apresentada antes das tarefas de compreensão.

Na web

Assista, pela internet, a Chico Buarque e ao grupo MPB4 interpretando "Apesar de você" em gravação do programa *Ensaio*, da extinta TV Tupi, pouco antes de a canção ter sido censurada pela ditadura. Quando a compôs, Chico enviou a letra para os censores e surpreendeu-se com o fato de ela ter sido liberada. Lançou a canção em 1970, em um compacto (álbum que apresentava apenas duas faixas), e chegou a vender 100 mil cópias. Tempos depois, um jornal insinuou que a música se dirigia ao então presidente do regime militar, general Emílio Garrastazu Médici. As cópias do compacto foram recolhidas e destruídas. Chico só pôde voltar a gravar a canção oito anos depois, no álbum *Chico Buarque* (1978).

Apesar de você

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal

Chico Buarque. Apesar de você. Intérprete:
Chico Buarque. Em: *Apesar de você* (compacto).
Philips, 1970. Faixa 1.

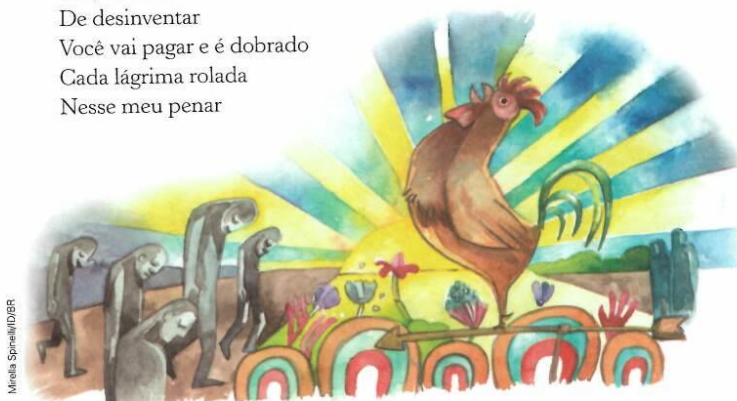


Figura 20 – Texto *Apesar de você*
Fonte: *Universos*, volume 9º

Assim como na música *Alegria, alegria*, a letra da canção *Apesar de você*, escrita pelo artista Chico Buarque, exprime uma indignação a respeito das ações estabelecidas pelo governo da época de 1970: uma maneira de governar autoritária e que restringia o direito de liberdade e expressão de artistas, intelectuais e demais pessoas que fossem contra o regime militar da época.

Ao observarmos o capítulo no qual o texto está presente, não constatamos nenhum outro material de apoio, tal como sugestões de filme complementar sobre o contexto da época que possam auxiliar o aluno-leitor a ativar e aprender sobre os conhecimentos que são necessários para a interpretação da letra dessa música. Semelhante as demais letras das canções apresentadas anteriormente, o boxe *Na web* que acompanha a leitura sugere apenas que o aluno-leitor pesquise a interpretação da música pelo artista, mas sem indicar estratégias de pesquisa que explorem o contexto do período no qual a canção foi escrita. Além disso, observamos que essa parte não sugere em qual computador (casa ou laboratório de informática da escola) e em quais sites confiáveis o aluno poderá obter mais informações, considerando que uma das características de um leitor crítico e proficiente nos dias de hoje pode ser vista pela sua capacidade em selecionar fontes relevantes para atingir seus objetivos de estudo (FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

Em adição, a partir da seção *Antes da leitura*, que visa a mobilização de conhecimentos do aluno-leitor antes da abordagem do texto, averiguamos que as atividades de ativação de saberes em específico tendem a focar as personalidades e estilos constantes do gênero textual abordado no capítulo. Em outras palavras, o gênero textual *Letra de canção*. Para uma reflexão acerca da relação construção de inferências e leitura nesse LD, vejamos a atividade 13 de interpretação do texto *Apesar de você*.

- 13.** Muitas pessoas afirmaram que o eu lírico da canção “Apesar de você” se dirigia ao general Emílio Garrastazu Médici, então presidente da República. Mais tarde, o compositor Chico Buarque teria dito que o “você da música não é um general, e sim uma generalidade”. Como isso interfere na interpretação da letra da canção?
(Compreender globalmente o texto; Produzir inferência)

Figura 21 – Dado 9. Página 37, atividade 13
Fonte: *Universos*, volume 9º

Ao analisarmos a questão acima, podemos perceber que ela propõe ao aluno-leitor a realização de uma inferência com a função conectiva para solucionar a indagação proposta. Caso o leitor não saiba, considerando o sentido do texto, que o *você* na questão não representa a figura pessoal da autoridade máxima que governava o país mas, sim, uma generalidade dos acontecimentos no contexto da ditadura enquanto o General Garrastazu Médici era presidente, como os controles dos meios de comunicação, censura, repressão ao povo etc., dificilmente conseguirá interpretar a letra da música e entender o sentido que ela expressa.

Logo, o aluno-leitor necessita conhecer os fatos e ocorrências que caracterizaram a época para que possa conectar o termo *você* às demais passagens da música no intuito de refletir sobre aquilo que o autor intencionou ao atribuir esta palavra como uma generalidade. Em outras palavras, integrando partes do texto através de uma inferência conectiva (GARNHAM, 1989). Mas se o aluno-leitor não possui estes conhecimentos, como será possível realizar essa inferência exigida? Ou, caso não tenha ativado e não possui esquemas para o contexto histórico da ditadura militar no Brasil, que sentido fará a música para ele?

Diante disso, ponderamos que: se não é proporcionado aportes que explicitem os conhecimentos necessários para a realização dessa inferência conectiva, como os textos propiciarão uma inter-relação dos seus conteúdos com aquilo que o leitor sabe a respeito das temáticas estudadas? Este cenário pode ir ao encontro da ponderação de Leffa (1996) na qual expõe que geralmente o aluno-leitor sabe ler, mas julga não ter compreendido suas informações. Com o intuito de obtermos mais respostas para esses questionamentos, analisamos com profundidade o que o *LD-Universos* recomenda aos professores com relação à leitura e realização de inferências no trabalho com textos a partir do uso do LD de português.

Ao explorarmos o MP, partindo das recomendações teóricas e metodológicas exclusivas aos docentes, percebemos que o *LD-Universos* segue um aporte teórico que está em consonância com aquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)³⁹ estabelecem para o ensino da leitura (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015). Logo, de acordo com nossas averiguações, esse LD atribui a atividade da leitura como um processo que mobiliza diferentes conhecimentos por parte do aluno-leitor para que seja atingido aquilo que o *LD-Universos* enfatiza nas suas sugestões teóricas: a compreensão. Considerando este processo, as sugestões ao professor de português propõem um aluno-leitor com papel ativo

³⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de diretrizes de conhecimentos estabelecidos que norteiam a grade curricular de disciplinas transmitidas para os alunos do ensino fundamental e médio do Brasil. Para mais informações, ver <http://portal.mec.gov.br>.

nas relações com os textos abordados em sala de aula ao interagir com as informações encontradas na leitura. Diante disso, esse MP demonstra conformidade com as ideias de Kleiman (1999) ao enfatizar que os conhecimentos prévios dos tipos linguístico, textual e de mundo necessitam ser mobilizados para que o aluno-leitor interprete os textos estudados a partir do uso do livro de LP.

Além disso, as recomendações desse livro MP visam à formação de um leitor estratégico e consciente das ações que precisam ser realizadas para interpretar os textos propostos nas aulas de português. Desse modo, podemos verificar que as propostas de Solé (1998) também permeiam a concepção de leitura adotada por esse LD ao constatarmos que as sugestões enfatizam as estratégias de possuir objetivos com a leitura, ativar conhecimentos prévios em diferentes etapas da leitura e a construção de inferências antes, durante e após a realização da leitura.

Diante disso, notamos que o *LD-Universos* entende o processo da inferência, especialmente para manter a coerência textual, como um conhecimento importante no trabalho com a leitura nas aulas de português, pois considera “o texto, não como um produto acabado, mas como um lugar onde se encontram elementos implícitos, espaços vazios a serem preenchidos” (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p.260). Logo, percebemos que, apesar dessa obra destinar uma seção exclusiva do MP para recomendações sobre processos básicos da leitura, como a decodificação, esse LD atribui a leitura como uma atividade que mobiliza processos de ordem superior do aluno-leitor, considerando as suas recomendações teóricas.

Nesta perspectiva, verificamos que o *LD-Universos* objetiva ativar os conhecimentos prévios do aluno-leitor em três momentos da leitura. Na seção *Antes da leitura*, esse MP recomenda atividades que considerem os saberes do leitor referentes à estrutura da língua, do texto e também sobre determinadas temáticas. Entretanto, a partir das questões de compreensão/interpretação textual discutidas anteriormente, verificamos que predomina a ênfase em atividades que ativem exclusivamente os conhecimentos sobre as características do gênero a ser estudado na seção. Além disso, a partir da análise das sugestões desse MP, não identificamos nenhuma parte em específico que discuta a questão da construção e do ensino do léxico para o desenvolvimento da competência em leitura dos alunos, como por exemplo estratégias que objetivem o aprendizado de novas palavras que irão estar presentes em um texto.

Com o objetivo de realizar previsões e levantar hipóteses por parte do aluno-leitor para a abordagem do texto (SOLÉ, 1998), na parte intitulada *Durante a leitura* são propostas

atividades para o leitor antecipar as temáticas e as características dos gêneros que irão abordar na parte destinada à leitura de textos.

E, por fim, a seção *Após a leitura* engloba uma das partes que escolhemos para analisar neste estudo: *A reconstrução dos sentidos no texto*. Nela são propostas atividades que, além de objetivarem que o aluno-leitor localize informações explícitas no texto, também visam ativar conhecimentos prévios por intermédio da realização de inferências e de opiniões pessoais. Sob este aspecto, cabe ressaltarmos que nestas seções predominam um grande número de questões que exigem a construção de inferências conectivas e elaborativas por parte do aluno-leitor para a interpretação textual, conforme constatado na primeira etapa deste estudo através da análise quantitativa. Além disso, notamos que o processo cognitivo de realizar inferências é um dos níveis propostos pelo LD para analisar a competência leitora dos educandos (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015).

Desta maneira, considerando nossa análise qualitativa de três questões com inferências, tanto conectivas quanto elaborativas, que abordamos nessa seção, entendemos que algumas constatações podem ser enaltecidas. Primeiramente, cabe ressaltarmos a predominância de poucos aportes no que se refere à ativação de conhecimentos necessários para a compreensão de textos de diferentes domínios do saber, como por exemplo em leituras que retratam o contexto histórico de uma determinada época. Nesta perspectiva e, em segundo lugar, reconhecemos a necessidade desse livro propiciar uma formação dita integrada do aluno-leitor no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora (SCLIAR-CABRAL, 2013): uma maior relação da disciplina de LP com outras matérias do currículo escolar para, especificamente, o leitor aprender e/ou ativar os conhecimentos necessários para a realização de inferências na leitura.

E, por último, entendemos que cabe ao docente de português pensar e desenvolver abordagens que possam complementar seu trabalho a partir desse LD, visto que, como constatado, este material geralmente não explicita consistentemente os saberes relevantes para que as inferências propostas na seção de compreensão possam ser feitas pelo aluno-leitor. Desta forma, na seção que segue, apresentamos, a partir da análise das questões discutidas nesta seção e da reflexão acerca da nossa revisão de literatura, a reformulação de uma atividade de compreensão do *LD-Projeto Teláris* ao expormos orientações complementares direcionadas ao professor de português. Nosso intuito é contribuir para a discussão acerca da importância de abordagens relevantes que possam direcionar o trabalho do professor na tentativa de levar o aluno-leitor a realizar determinadas inferências propostas e,

consequentemente, representar as informações do texto, conforme pontua Kintsch e Kintsch (2005).

4.3 PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES NO CONTEXTO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INFERÊNCIAS NAS AULAS DE LEITURA

Partindo das reflexões anteriores na análise efetuada e da discussão em torno da construção da fundamentação teórica do trabalho, julgamos relevante propormos a reformulação de uma questão de compreensão abordada. Entendemos ser essa etapa importante ao considerarmos a abordagem de conteúdos e metodologias que objetivam direcionar o professor a partir do aporte de alguns conhecimentos que podem-lhe ser necessários para que oriente o aluno-leitor a realizar as inferências estudadas.

Optamos por incluir a recomendação de algumas ações e atividades que podem vir a ser aplicadas na prática pelo professor de português, pois observamos, no decorrer da construção dessa dissertação que, por mais que os livros de LP contemplem grande parte de suas atividades de compreensão como propostas para o aluno-leitor realizar uma inferência conectiva ou elaborativa, eles apresentam pouco suporte no que se refere à aprendizagem/ampliação de determinados conhecimentos necessários para que a inferência requerida seja feita pelo leitor. Desta maneira, pontuamos a importância de pensarmos em estratégias e metodologias adicionais ao trabalho com o texto e questões de compreensão que visem conduzir o aluno-leitor à reflexão, considerando o desenvolvimento da sua capacidade de realizar inferências para compreender as leituras estabelecidas no livro de LP. Diante deste contexto, reconhecemos que o professor possui papel essencial e entendemos a viabilidade em apresentarmos um direcionamento para que ele possa expandir e aprimorar os processos e saberes que se constituem como pertinentes ao considerarmos o ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula.

Para essa abordagem de proposição de metodologias e atividades complementares dirigidas ao professor no que diz respeito ao seu trabalho com o texto e inferências em aulas de português, selecionamos uma questão de compreensão estudada na análise qualitativa. Deste modo, optamos pela reformulação da atividade e discussão dos conhecimentos adequados para a resolução da questão número 3, letra “a”, após a abordagem do texto *O velho diálogo de Adão e Eva* (Figura 4) do *LD-Projeto Teláris*. Recapitulando a atividade que escolhemos, discutida na seção 4.2.1 desse estudo, realizamos a transcrição dela no Quadro 1 que segue.

Quadro 1 – Transcrição da questão 3, página 127 do LD-Projeto Teláris

3. Pelo emprego da linguagem não verbal, o leitor tem apenas a extensão, o tamanho de algo que parece ser um conjunto de frases.
- a) Como podemos saber qual a **entonação** a ser dada nessas frases?

Fonte: *Projeto Teláris* volume 9º, p.127

Considerando esta questão, percebemos que ela exige que o aluno-leitor realize uma inferência com base nos seus conhecimentos sobre marcas da oralidade que podem ser percebidas através da modalidade escrita da língua. Desta maneira, a atividade propõe a realização de uma inferência conectiva a partir dos saberes do leitor referentes à modalidade oral da língua, como por exemplo como são caracterizadas as marcas de *entonação* na comunicação escrita e oral que, segundo Gabriel, Kolinsky e Morais (2016), pode ser um indicador para que as pessoas construam inferências no cotidiano, especialmente nos momentos nos quais transmitem a LP por intermédio da oralidade.

Entretanto, como verificado na discussão qualitativa dessa questão, o *LD-Projeto Teláris* apresenta um conceito breve sobre o que é *entonação*, não explicitando as diferenças entre as modalidades de linguagem que podem ser realizadas no cotidiano, como por exemplo oral, escrita e não verbal. Além dessa constatação, observamos que esse LD não direciona ao professor suportes que esclareçam semelhanças e características distintas entre as modalidades de língua oral e escrita, visto que na atividade se espera que o aluno-leitor responda que é possível observar a entonação empregada pelas personagens a partir dos sinais de pontuação presentes no texto (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015). Como sugestão de direcionamento de trabalho ao professor para que ele possa conduzir o aluno-leitor na construção da inferência conectiva exigida para solucionar a atividade, apresentamos uma série de ações nas aulas de leitura que julgamos se constituírem como abordagens complementares relevantes no que se refere ao trabalho com o texto e a resolução dessa questão em especial, considerando a construção da competência leitora de estudantes do 9º ano do EF. Iniciamos pela primeira proposta, a atividade do *Telefone sem fio*.

4.3.1 Atividade 1: O telefone sem fio

Em um primeiro momento, recomendamos ao docente uma atividade que objetive ativar conhecimentos prévios de caráter linguísticos do aluno-leitor referentes aos saberes sobre características das diferentes modalidades da LP, ou seja, levar o grupo de leitores a refletirem sobre aspectos da língua que, segundo Kleiman (1999), podem ser concebidos como uma instrução importante para a construção de sentidos nas leituras que realizamos diariamente. Neste caso, uma abordagem referente à percepção de que as modalidades oral e escrita da língua possuem características distintas no que se refere à alguns aspectos para, conseqüentemente, conduzir cada aluno-leitor a reconhecer que tanto a oralidade quanto o código escrito demonstram peculiaridades no que se refere à composição de alguns elementos, como por exemplo a entonação empregada em um diálogo.

A partir disso, considerando que a modalidade oral da língua o aluno-leitor adquire na relação com o seu ambiente e o código escrito é aprendido sistematicamente (SCLIAR-CABRAL, 1995), especialmente no âmbito escolar, reconhecemos que os leitores podem realizar certas confusões ao ler em algumas etapas do aprendizado da leitura. Nesta perspectiva, entendemos que estes equívocos que podem ocorrer na leitura e, conseqüentemente, na escrita, dizem respeito à influência de marcas da modalidade oral da língua sobre a aprendizagem do código escrito que, segundo Scliar-Cabral (2013), se estabelece como um dos principais empecilhos nas fases iniciais de aprendizagem da leitura. Além disso, também julgamos relevante a possibilidade de relacionarmos as características da modalidade de língua não verbal nesta discussão, abordagem que não é explicitada nesse LD considerando a atividade de compreensão que por ora objetivamos reformular.

Assim, sugerimos para o professor uma atividade de pré-leitura antes da proposição dos conteúdos referentes aos conhecimentos necessários para a realização da inferência conectiva da questão analisada. Neste sentido, observamos que uma atividade de Pré-leitura, de acordo com Scliar-Cabral (2013, p. 130), “Determina a seleção do esquema mental, que ficará ativado na memória de trabalho, para elaboração do sentido adequado às palavras do texto”.

Portanto, como atividade inicial antes da abordagem do texto e posterior proposição de uma questão de compreensão, recomendamos ao docente de português, a partir de Oakhill, Cain e Elbro (2017), realizar a chamada brincadeira do *Telefone sem fio* com o grupo de estudantes. Esta atividade consiste na organização da transmissão de uma mensagem oral na qual o primeiro aluno-leitor receberá uma frase escrita do professor e, na seqüência, irá falá-la

no ouvido do colega de trás e assim sucessivamente até chegar ao último aluno-leitor da sala de aula. Optamos por sugerir que o primeiro aluno-leitor leia uma frase escrita em voz baixa pelo motivo de intencionarmos que os demais estudantes não a ouçam, pois poderão prejudicar os objetivos da realização dessa atividade. A frase proposta pelo professor será a seguinte “*O quartel pegou fogo e conseqüentemente uma viatura avançou o sinal*”. A tendência seja de que a mensagem chegue distorcida ao ouvido do último aluno-leitor que receber a frase, visto que, inclusive, terá uma música executada ao fundo. Além do objetivo de descontrair com uma atividade não tradicional, com esta proposta, também intencionamos iniciar a discussão de que a língua oral tende a ser expressa de maneira diferente nos momentos em que é representada pela modalidade escrita. Nesta perspectiva, o professor poderá conduzir o aluno-leitor a refletir que a modalidade oral de língua é estabelecida através de um contínuo e que as pausas na escrita podem ser representadas através de espaços em brancos (SCLIAR-CABRAL, 1995), por exemplo. Diante disso, o professor poderá utilizar a brincadeira com o intuito de levar o aluno-leitor a perceber como a influência da fala tende a acarretar distorções no aprendizado da escrita. Além disso, intencionamos que essa atividade sirva para que o aluno-leitor reflita a respeito de que a compreensão do texto escrito se constitui como um processo mais complexo em relação ao entendimento de mensagens que podem ser transmitidas oralmente (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Desta forma, vejamos o Quadro 2 que explicita os objetivos da atividade orientada ao professor e a proposta de atividade na íntegra.

Quadro 2 – Proposta da atividade *Telefone sem fio* para o professor de português

Objetivo da atividade: Despertar a reflexão do aluno-leitor de que a modalidade oral da língua normalmente é apresentada de maneira diferente em alguns aspectos em momentos nos quais é representada pela língua escrita. Além disso, a brincadeira visa que o aluno-leitor perceba que o processo de ensino-aprendizado da escrita normalmente se constitui como uma tarefa complexa pela influência de marcas da língua oral que interferem em alguns aspectos do desenvolvimento da escrita.

Organização e materiais: A atividade terá duração de 15 minutos. Os materiais utilizados serão: 1) uma folha de papel com a frase “*O quartel pegou fogo e conseqüentemente uma viatura avançou o sinal*”, a ser lida pelo primeiro aluno sentado na fileira localizada a direita do professor e 2) um rádio que irá executar uma música de fundo. Sugerimos que o docente mantenha a organização padrão da sala de aula, ou seja, os alunos dispostos em seus lugares nas filas de carteiras e mesas. Nesta perspectiva, cada aluno-leitor irá transmitir a mensagem ao seu colega que está sentado atrás, sendo que o último da fila irá falar ao primeiro da fila seguinte e assim sucessivamente.

Orientações: Professor, explique ao grupo de estudantes que eles irão realizar a atividade do *Telefone sem fio* que consiste na entrega de um recorte de folha com uma frase ao primeiro aluno-leitor sentado na primeira carteira a sua direita. Este estudante irá ler a frase somente para si com o intuito dos demais colegas não ouvirem e na sequência irá falar a frase em voz baixa no ouvido do colega atrás que irá falar para o estudante da carteira atrás e assim sucessivamente até chegar ao último aluno-leitor da sala. Posteriormente, o professor pedirá para este estudante ler em voz alta para o professor e os colegas ouvirem. Espera-se que a frase inicial chegue distorcida até esta última etapa da atividade e, conseqüentemente, será possível introduzir a próxima atividade a respeito das diferenças entre as modalidades da língua oral e escrita através de algumas indagações direcionadas ao grupo de estudantes, tais como: *Por que vocês acreditam que a frase chegou diferente ao último colega que a ouviu? E com relação à língua falada e escrita, vocês acham que elas são diferentes? Em quais aspectos? De acordo com suas experiências e conhecimentos, vocês acham que a fala e escrita são aprendidas de maneiras distintas? O que vocês acham mais difícil, aprender a falar ou a ler e escrever?* Ao fim da atividade, o professor poderá explicar que adquirimos a fala de uma maneira e a escrita de outra. Desta forma, a consequência é de que elas possuem características distintas em alguns aspectos pois, assim como a frase da atividade *Telefone sem fio* chegou diferente ao último aluno-leitor da sala, as representações da oralidade e da

<p>escrita não se estabelecem da mesma forma em determinados aspectos. Além do mais, concomitantemente à discussão e questionamentos do professor a respeito das diferenças entre a fala e escrita, sugerimos ao professor utilizar uma folha de papel pardo para fazer notas referentes às respostas e comentários de cada aluno-leitor na discussão. Essas notas a respeito da atividade e do processo de transmissão das modalidades oral e escrita da língua poderão servir como as primeiras notas para o desenvolvimento de uma atividade de sistematização do conhecimento: a produção pelos estudantes de um cartaz comparativo entre características distintas entre a língua oral e escrita a partir de outras questões de reflexão a respeito destas modalidades da linguagem.</p>	
---	--

Fonte: o autor (2018)

4.3.2 Atividade 2: Construindo um cartaz das características opostas entre língua falada e escrita

Posterior à realização da atividade de pré-leitura do *Telefone sem fio*, sugerimos que o professor estimule, por parte do grupo de estudantes, a reflexão referente às características opostas entre língua oral e escrita no contexto ensino-aprendizagem dessas modalidades da língua no cotidiano e no âmbito escolar. Desta forma, recomendamos ao professor a proposição de mais uma atividade que conduza o aluno-leitor a perceber algumas características distintas entre a escrita e oralidade no que se refere à aspectos como aquisição, variedade, sintaxe, vocabulário empregado, contexto de situação, interação etc.

Para isso, nos baseamos na proposta de Scliar-Cabral (1995) em que a autora expõe determinadas continuidades e discontinuidades entre as modalidades oral e escrita que são o foco de estudo em sala de aula. Desta forma, sugerimos ao professor estabelecer algumas propostas de atividades direcionadas ao aluno-leitor com o intuito de despertar nele a consciência de que nas modalidades oral e escrita da linguagem predominam marcas específicas de cada uma, sendo que este conhecimento será necessário para trabalhar com o texto *O velho diálogo de Adão e Eva* a ser lido no *LD-Projeto Teláris*. Após a realização destas atividades, recomendamos ao professor propor a construção de um cartaz conforme a característica discutida de cada modalidade de língua abordada, além da utilização das suas notas obtidas com a discussão referente a atividade do *Telefone sem fio*. Estas notas poderão ser utilizadas para iniciar o processo da elaboração do cartaz pelo grupo de estudantes. Posteriormente, o cartaz será colado na parede da sala, com o objetivo de propiciar uma maior

aproximação dessas informações com os alunos no ambiente de estudo, pois, conforme pontua Smith (1989), ao lermos um texto ou realizarmos determinadas atividades com metas em mente, as informações e ideias tendem a fazer mais sentido em relação a uma leitura ou tarefa sem nenhum objetivo. Para mais detalhes, apresentamos a nossa segunda proposta de trabalho direcionada ao professor de português, conforme o Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Proposta da atividade *Construindo um cartaz das características opostas entre língua falada e escrita*

Objetivo da atividade: Entender, por intermédio da construção de um cartaz comparativo, que as modalidades de língua oral e escrita apresentam algumas características opostas no que se refere a certos aspectos como aprendizado, variedades, suportes, vocabulário, nível de conhecimento etc.

Organização e materiais: A atividade terá duração de três aulas de 45 minutos. Os materiais utilizados serão papel pardo e pincel atômico para a produção do cartaz juntamente com o grupo de estudantes, recursos audiovisuais para a exibição dos vídeos trabalhados e folhas de papel para a realização das atividades anteriores à elaboração do cartaz. Após a construção do cartaz com os alunos, ele será exposto na parede da sala de aula.

Orientações: Professor, explique ao grupo de estudantes que, após a realização da atividade *Telefone sem fio* e a sua posterior explicação sobre qual foi o motivo da brincadeira, serão propostas uma série de atividades para uma maior fixação da discussão feita sobre características da língua oral e escrita a partir da brincadeira do *Telefone sem fio*. Após a realização das atividades pelos alunos, traga para a sala de aula um cartaz com um espaço para preencher na modalidade *Língua escrita* e *Língua falada*. Algumas características podem ser preenchidas pelo professor a partir das suas notas feitas na folha de papel pardo com a discussão proposta na aula em que foi estabelecida a atividade anterior, como por exemplo com as respostas da indagação *De acordo com suas experiências e conhecimentos, vocês acham que a fala e escrita são aprendidas de maneiras distintas?* Para guiar o trabalho do professor, apresentamos

algumas informações nas quais os alunos poderão refletir com a realização das atividades e que serão utilizadas na sequência para o preenchimento do cartaz com cada aluno-leitor da turma. De acordo com a discussão anterior e posterior elaboração das notas do professor, outros conhecimentos poderão ser inseridos conforme a produtividade da aula sobre as temáticas língua falada e escrita.

Cartaz da língua falada e escrita

Língua falada	Língua escrita
É aprendida biologicamente	Possui um alto número de palavras desconhecidas;
Diferentes variedades linguísticas;	Ensino sistemático na escola
Maior contextualização;	Invenção cultural;
Utiliza-se de fatores externos (gestos, expressões, mímicas etc.);	Utiliza-se espaços em brancos entre palavras;
Interação falante e ouvinte;	Interação texto e leitor;
Vocabulário menos complexo	Maior abrangência de conhecimentos

Antes da proposta de reflexão sobre as modalidades de língua oral e escrita a partir da elaboração do cartaz, sugerimos cinco atividades com o intuito de desenvolver a autonomia por parte do aluno-leitor para contribuir com esta tarefa. Vejamos cada uma

delas em detalhes com a apresentação da *Atividade a*, *Atividade b*, *Atividade c*, *Atividade d* e *Atividade e* na ordem que segue.

Proposta da Atividade a – Com esta atividade visamos conduzir o aluno-leitor a entender que a modalidade escrita é aprendida sistematicamente e a modalidade oral adquirida assistematicamente:

Professor, com o intuito de fazer com que o aluno-leitor reflita sobre como ele normalmente percebe os primeiros contatos com essas duas modalidades de língua, proponha ao grupo de alunos a assistirem um vídeo intitulado *Melhor vídeo de bebê aprendendo a falar* que demonstra o exemplo de uma criança falando as primeiras palavras da sua vida. Essa atividade complementar, além das indagações iniciais feitas pelo professor através da brincadeira do *Telefone sem fio*, servirá como um suporte para demonstrar como um dos estímulos de aprendizagem da língua oral pode ocorrer no cotidiano dos falantes. Este vídeo poderá ser acessado pelo professor no seguinte link⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=SOmOySy2RwU>. Na sequência, sugerimos ao professor entregar, em uma folha de papel, as seguintes atividades de reflexão aos estudantes:

Atividade - Com base no vídeo *Melhor vídeo de bebê aprendendo a falar*, responda as seguintes questões:

- 1) Em que lugar e com quem você acredita que o bebê está aprendendo a falar as suas primeiras palavras? Por quê?

_____.

- 2) Com relação à dinâmica de ensino observada, você acredita que é um ensino formal ou informal? Por quê?

_____.

- 3) Com base no vídeo, por quais motivos você acredita que a criança aprendeu a

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SOmOySy2RwU>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

falar já nos seus primeiros anos de vida? explique com base nas discussões da aula anterior.

- 4) Proposta de tarefa de casa: ficou interessado em saber mais sobre as primeiras palavras dos bebês? que tal pedir para as pessoas que você teve contato quando criança quais foram as primeiras palavras que você disse? Também aproveite para questioná-los qual era sua idade quando isso ocorreu.

Proposta da Atividade b- Nosso objetivo com a *Atividade b* é levar o grupo de estudantes a refletirem que a modalidade da língua oral possui mais variedades linguísticas em oposição à escrita que possui apenas uma, a norma padrão:

Professor, peça aos estudantes assistirem novamente o audiovisual *Melhor vídeo de bebê aprendendo a falar* com o intuito de conduzir cada aluno-leitor do grupo a refletir sobre as variedades linguísticas que a oralidade pode manifestar, em oposição à leitura e escrita que normalmente é caracterizada pela norma dita padrão. Nesta perspectiva, solicite ao grupo que assistam ao vídeo dedicando especialmente a atenção à fala da pessoa que ensina as palavras para a criança, que provavelmente seja a mãe do bebê do vídeo. Na sequência, distribua em uma folha de papel as atividades que seguem:

- 1) Que características da fala da pessoa que está ensinando o bebê a dizer as palavras você acredita que sejam diferentes da sua forma de falar?

- 2) Em que região do Brasil você acha que esta pessoa nasceu?

- 3) Como podemos observar, as pessoas pronunciam as palavras de várias formas conforme o lugar de onde nasceram. Que outros fatores você acredita que contribuem para que essas diferenças ocorram?

Proposta de Atividade c- Leitura e discussão da adaptação do texto do autor Sírio Possenti “O papel da escola é ensinar língua padrão” com o objetivo de conduzir o aluno-leitor a percepção de que a língua escrita segue a norma padrão estabelecida pela escola especialmente por intermédio da leitura e da produção de textos escritos. Além disso, com a discussão e realização de atividades a partir deste texto, intencionamos que o professor conduza os alunos a refletirem que a língua escrita tende a ser mais planejada em relação à modalidade oral no que se refere a determinados conhecimentos, como por exemplo sobre palavras, combinação das palavras em uma frase e conhecimento de mundo.

Professor, proponha para o grupo de estudantes a leitura do texto adaptado de Possenti (1996) que segue abaixo:

O PAPEL DA ESCOLA É ENSINAR LÍNGUA PADRÃO

[...]Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido [...]

Como toda a boa tese, a que estou defendendo aqui é afirmada contra alguma outra, real ou hipotética, às vezes atribuída aos linguistas. Dentre as que defenderiam que a função da escola é ensinar português padrão, aquelas que vale a pena comentar são basicamente duas. Uma é de natureza político-cultural. Outra, de natureza cognitiva.

A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. Ela valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre — para simplificar um pouco — pobres e ricos, privilegiados e "descamisados". Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais

de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente.

Isso poderia parecer óbvio, mas é aqui que começa a funcionar o outro equívoco, o de natureza cognitiva. Ele consiste em imaginar que cada falante ou cada grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua). Dito de outra maneira: a defesa dos valores "populares" suporia que o povo só fala formas populares, e que elas são totalmente distintas das formas utilizadas pelos grupos dominantes. O que vale para formas linguísticas valeria para outras formas de manifestação cultural. A hipótese supõe também que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou para certas pessoas. Ora, todas as evidências vão no sentido contrário. Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas. Em resumo, aprender outro dialeto é relativamente fácil. [...] Em que consistiria o domínio do português padrão? Do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de grau de domínio da escrita e da leitura [...].

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de leitura no Brasil, 1996.

Para o trabalho com este texto, entregue-o para cada aluno-leitor em uma folha de papel. Na sequência, solicite ao grupo de estudantes uma abordagem da leitura que Solé (1998) atribuiu como sendo uma tarefa de levantar hipóteses durante o estudo de um texto. Em outras palavras, o docente poderá solicitar uma primeira leitura do texto com o objetivo de fazer com que o aluno-leitor observe determinados aspectos textuais sem a preocupação de interpretar por completo nesse primeiro momento. Nesta perspectiva, processos como reconhecimento de palavras, consciência da arquitetura do texto, ativação de conhecimentos prévios e realização de previsões podem ser ativados nesse tipo de leitura que Paris, Lipson e Wixson (1983) conceituaram *Skimming*. Realizada esta abordagem do texto inicial, professor, inicie o processo de leitura em voz alta com os alunos. Diante disso, estabeleça que cada parágrafo do texto ficará a cargo de um estudante a sua leitura. Desenvolva esta atividade como uma forma de estimular a prática da língua oral em contexto escolar, além de fazer com que o grupo de estudantes percebam como se manifestam algumas características da língua falada, tais como entonação, pausas, tom de voz etc. Após esta abordagem, indague os estudantes se eles tiveram dúvidas em relação ao significado de alguma palavra e se acharam o texto difícil de entender. Caso haja demonstrações de problemas com relação ao texto, procure auxiliar expondo para toda a turma as possíveis resoluções. Na sequência, explique ao grupo de alunos as ideias centrais do texto, como por exemplo que na escola normalmente é aprendido uma modalidade de língua, ou seja, o código escrito, que é difundida através da leitura e da produção escrita. Além disso, reflita com os estudantes quais os motivos que o autor expõe sobre o porquê na escola predomina

somente esta língua dita padrão e lembre cada aluno-leitor sobre o vídeo que foi assistido que abordou sobre a criança aprendendo as primeiras palavras. Por fim, a partir de uma discussão expositiva oral, conduza a turma ao entendimento de que na escola é ensinado um tipo de língua, a chamada padrão, por intermédio da escrita e leitura, mas com a oralidade são adquiridas diferentes formas de falar conforme a região de origem do falante, escolaridade, idade etc. Por fim, ainda com base na discussão do texto, explique para cada-aluno leitor que podemos adequar a forma como falamos de acordo com a situação na qual vivenciamos, como por exemplo utilizar uma fala que mais se aproxime da escrita em contextos formais: apresentação de trabalhos na escola, entrevista de emprego etc. Após a discussão do texto “O papel da escola é ensinar língua padrão”, proponha a atividade “d”.

Proposta de Atividade d- Com esta atividade após a leitura e discussão do texto “O papel da escola é ensinar língua padrão”, de Sírio Possenti, objetivamos que o aluno-leitor internalize o conteúdo estudado e desenvolva a autonomia necessária no que diz respeito a abordagem de alguns assuntos, tais como língua escrita, oralidade, variedades populares, norma padrão, situação de uso das modalidades escrita e oral, etc.

Professor, após a leitura e discussão do texto, entregue em uma folha de papel as seguintes atividades ao grupo de estudantes:

Atividade- Após a leitura do texto “O papel da escola é ensinar língua padrão”, de Sírio Possenti, analise as seguintes situações e marque (V) verdadeiro ou (F) falso ao final de cada uma delas. Se a situação for falsa, justifique-a.

Situação 1)

Pedro pertence a uma comunidade urbana da cidade e condena como errada a maneira como Flávia fala. Ela é semianalfabeta e morou toda a sua vida na área rural.

() Atitude de Pedro é reprovável, pois está julgando Flávia a partir da sua condição de ser proveniente do interior da cidade.

() Pedro está certo, pois todos devem falar como a gramática da escola.

() Pedro deve corrigir Flavia toda vez que ela falar uma palavra de maneira diferente, pois está falando errado.

.....

.....

.....

.....

Situação 2)

Diogo discrimina alguns dos seus colegas de classe, dizendo que eles não sabem falar uma língua, pois eles não falam conforme as regras gramaticais que a escola impõe.

() Diogo está equivocado, pois todos que falam sabem uma língua e sua gramática.

() Diogo está correto, pois todos devem decorar todas as regras gramaticais da língua portuguesa

com todas as suas exceções para saber falar uma língua.

() Diogo não deve discriminar a linguagem dos seus colegas, pois ele compreende perfeitamente o que eles dizem, indiferente da forma da qual falam.

.....

.....

.....

.....

Situação 3

A professora Carolina defende a ideia de que o principal objetivo das aulas de língua portuguesa é o ensino da gramática, pois somente aprendendo regras gramaticais é possível saber uma língua.

() A ideia acima é um equívoco, pois toda criança já entra na escola sabendo pronunciar algumas palavras e na sala de aula aprimora as estruturas da língua que ela já conhece.

() O estudo da gramática deve ser o principal foco, pois não há necessidade de produções textuais em sala.

() Não deve ser levado em consideração as diferentes formas de falar pelos alunos na sala de aula, pois são erros produzidos pelos estudantes.

.....

.....

.....

.....

Situação 4

Carlos tem uma entrevista de emprego marcada. Ele costuma falar uma linguagem informal quando está em uma roda de conversa com os amigos.

() Carlos deve utilizar a mesma linguagem informal quando está com seus amigos na roda de conversa.

() Carlos deve usar uma linguagem que mais se aproxime das regras da escrita, pois trata-se de uma situação formal que exige uma forma de falar apropriada.

() Nesta situação, Carlos deverá utilizar os conhecimentos aprendidos nas aulas de português como um dos requisitos para ser contratado.

.....

.....

.....

.....

Proposta de Atividade e- Objetivamos com esta atividade reforçar a percepção do aluno de que a fala pode ser representada pela escrita, mas de maneira diferente em alguns aspectos, como por exemplo na variedade linguística utilizada e no vocabulário empregado. Desta forma, professor, após a realização das questões de reflexão sobre o texto, proponha uma última atividade antes da construção do cartaz referente às características opostas entre língua falada e escrita. Nesta perspectiva, entregue uma

folha de papel com a atividade abaixo a partir da leitura de uma tira com o diálogo dos personagens Chico Bento e Rosinha. Este material para leitura foi extraído do site⁴¹: <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2016/06/tiras-n7540-turma-do-chico-bento.html>.

Atividade:

Após a leitura do texto “O papel da escola é ensinar língua padrão”, podemos perceber que a língua que é adquirida pelas pessoas em geral, especialmente no ambiente familiar, é diferente daquela que aprendemos na escola, especialmente através da leitura e da escrita. Com base nisso, leia a tirinha abaixo e reescreva o diálogo entre os personagens Chico Bento e Rosinha, de acordo com a língua formal ensinada na escola.



Após esta última atividade, recomendamos ao professor de português a proposição do cartaz das características opostas entre língua falada e escrita, pois entendemos que os estudantes, nesta etapa, terão autonomia para contribuir com algumas informações relevantes no que diz respeito ao preenchimento das colunas do cartaz destinadas às modalidades escrita e oral da língua.

Construção do cartaz das características opostas entre língua oral e escrita- Nesta fase do trabalho, com base nas anotações do professor na atividade de Pré-leitura do *Telefone sem fio* e da realização das atividades posteriores, o professor irá apresentar o cartaz para a turma com duas colunas para preencher: a coluna destinada às características da língua falada e a outra destinada às características da língua escrita. Visto que o professor estará de posse das suas notas com alguns conhecimentos averiguados a respeito daquilo que os estudantes contribuíram nas discussões das atividades estabelecidas, ele poderá iniciar a preencher as colunas com uma característica oposta de cada modalidade e, na sequência, indagar o grupo de estudantes

⁴¹ Disponível em: <<http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2016/06/tiras-n7540-turma-do-chico-bento.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<p>para que contribuam com mais características de cada umas das modalidades de língua. Desta forma, o cartaz será produzido em conjunto com a turma, sendo que primeiramente ele será fixado na lousa e o professor será responsável por escrever as informações com um pincel atômico conforme as contribuições do grupo de estudantes. Após concluída a atividade, este material será retirado da lousa e exposto na parede da sala de aula.</p>

Fonte: o autor (2018)

Após realizada esta metodologia, o professor poderá discutir com os alunos o cartaz, propiciando que eles reflitam sobre aspectos diferentes entre as modalidades de língua oral e escrita. Na sequência, sugerimos uma atividade que conduza cada aluno-leitor a perceber as características compartilhadas entre as duas modalidades. Esta proposta será aprofundada na seção que segue.

4.3.3 Atividade 3: Percebendo as similitudes entre a língua falada e escrita

Após realizada a proposta da atividade 2 na qual objetivamos que o professor de português conduza o aluno-leitor à reflexão sobre características distintas entre as modalidades de língua oral e escrita, na atividade 3, que por ora é apresentada, visamos estabelecer ao professor um conjunto de ações que leve o aluno-leitor a perceber aspectos que podem ser compartilhados entre a língua falada e a escrita. Diante disso, com base nas ponderações de Gabriel, Morais e Kolinsky (2016) referentes à discussão sobre algumas características similares ente oralidade e código escrito, elaboramos mais uma série de atividades que visam fazer com que o aluno-leitor reflita que ambas as modalidades de língua podem se assemelhar de diferentes formas, no que se refere: a aprendizagem de conteúdos dos mais variados tipos; compreensão e interpretação de informações; construção de inferências e manifestação de expressões literais e figuradas. Com base nesses apontamentos realizados pelos referidos autores, apresentamos a proposta de atividade 3 a partir da elaboração do Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Proposta da atividade *Percebendo as similitudes entre a língua falada e escrita*

Objetivo da atividade: Refletir sobre as características e aspectos da língua oral que são semelhantes à modalidade escrita da língua no que se refere aos seguintes critérios discutidos por Morais, Leite e Kolinsky (2016): Aprendizagem de conteúdos; Compreensão e interpretação de informações; Construção de inferências e manifestação das expressões literal e figurada da língua.

Organização e materiais: A atividade terá duração de 2 aulas de 45 minutos. Os materiais utilizados serão um recurso audiovisual para a exibição de um vídeo Ted Talk e folhas de papel impressas com a abordagem de um texto e para a realização das atividades de reflexão propostas com base no texto e no vídeo.

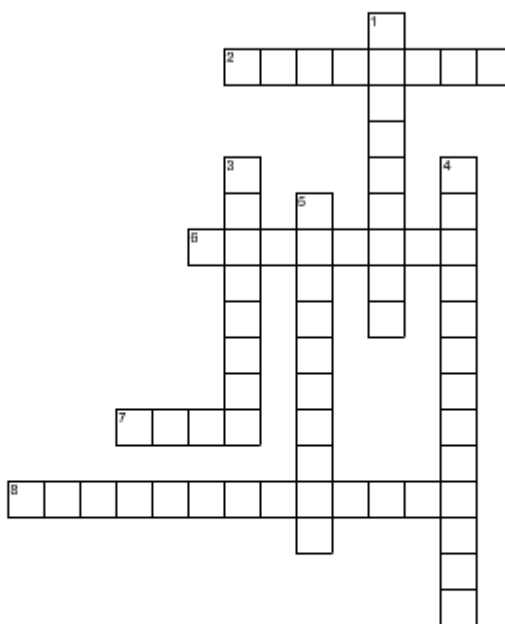
Orientações: Professor, proponha ao grupo de estudantes a abordagem sobre o conteúdo “Sustentabilidade” de duas maneiras: a partir da exibição de uma fala de um especialista por intermédio de um Ted Talk e através da leitura de um texto escrito. Com essas propostas de atividades, objetivamos, na sequência, que o aluno-leitor reflita sobre algumas características compartilhadas entre a língua oral e escrita, tais como as possibilidades de aprendizagem, realização de inferências, compreensão, interpretação e manifestação das modalidades literal e figurada da linguagem (GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016). Primeiramente, recomendamos a exibição da fala⁴² *O que é essa tal sustentabilidade?* do professor Saulo Chielle sobre Sustentabilidade, visto que ele é um especialista desta área do conhecimento. O vídeo pode ser acessado no link <https://www.youtube.com/watch?v=tBr6GvbeJvo>. Antes da exibição do vídeo ao grupo de estudantes, recomendamos que o professor estabeleça uma estratégia para ativar conhecimentos de mundo de cada aluno-leitor da turma, uma metodologia que, segundo Kleiman (1999), pode se constituir como um suporte importante no processo de conduzir

⁴² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tBr6GvbeJvo>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

o leitor a entender textos em geral. Para atingir esse objetivo de ativar conhecimentos de mundo sobre sustentabilidade, proponha ao grupo de estudantes a tarefa de resolver a cruzadinha, conforme modelo apresentado abaixo:

Palavras Cruzadas

Sustentabilidade



Horizontal

2. Um dos principais danos causados ao meio ambiente
6. Nosso mundo natural
7. O líquido mais precioso do planeta
8. Uma das atitudes que podemos adotar para um melhor convívio na sociedade

Vertical

1. Um dos meios de transporte sustentável
3. É considerada a maior floresta do mundo
4. O lugar onde vivemos
5. São responsáveis por poluir o ar que respiramos

Na sequência, apresente o vídeo aos estudantes e discuta os principais temas abordados: o conceito de sustentabilidade, medidas sustentáveis que podemos adotar para preservarmos os recursos naturais e para um bom convívio na sociedade etc. Posteriormente, sugerimos a proposição pelo professor da leitura e discussão do texto⁴³ *Sustentabilidade e cuidado: um caminho a seguir*. Este texto pode ser acessado através do link

⁴³ Disponível em: < <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/06/16/sustentabilidade-e-cuidado-um-caminho-a-seguir/>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

<https://leonardoboff.wordpress.com/2011/06/16/sustentabilidade-e-cuidado-um-caminho-a-seguir>. O texto foi produzido pelo escritor Leonardo Boff, conforme segue abaixo:

Sustentabilidade e cuidado: um caminho a seguir

16/06/2011

Há muitos anos, venho trabalhando sobre a crise de civilização que se abateu perigosamente sobre a humanidade. Não me contentei com a análise estrutural de suas causas, mas, através de inúmeros escritos, tratei de trabalhar positivamente as saídas possíveis em termos de valores e princípios que confirmam real sustentabilidade ao mundo que deverá vir. Ajudou-me muito, minha participação na elaboração da Carta da Terra, a meu ver, um dos documentos mais inspiradores para a presente crise. Esta afirma: “o destino comum nos conclama a buscar um novo começo. Isto requer uma mudança na mente e no coração. Requer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal”.

Dois valores, entre outros, considero axiais, para esse novo começo: a sustentabilidade e o cuidado.

A sustentabilidade, já abordada no artigo anterior, significa o uso racional dos recursos escassos da Terra, sem prejudicar o capital natural, mantido em condições de sua reprodução, em vista ainda ao atendimento das necessidades das gerações futuras que também têm direito a um planeta habitável.

Trata-se de uma diligência que envolve um tipo de economia respeitadora dos limites de cada ecossistema e da própria Terra, de uma sociedade que busca a equidade e a justiça social mundial e de um meio ambiente suficientemente preservado para atender as demandas humanas.

Como se pode inferir, a sustentabilidade alcança a sociedade, a política, a cultura, a arte, a natureza, o planeta e a vida de cada pessoa. Fundamentalmente importa garantir as condições físico-químicas e ecológicas que sustentam a produção e a reprodução da vida e da civilização. O que, na verdade, estamos constatando, com clareza crescente, é que o nosso estilo de vida, hoje mundializado, não possui suficiente sustentabilidade. É demasiado hostil à vida e deixa de fora grande parte da humanidade. Reina uma perversa injustiça social mundial com suas terríveis sequelas, fato geralmente esquecido quando se aborda o tema do aquecimento global.

A outra categoria, tão importante quanto a da sustentabilidade, é o cuidado, sobre o qual temos escrito vários estudos. O cuidado representa uma relação amorosa, respeitosa e não agressiva para com a realidade e por isso não destrutiva. Ela pressupõe que os seres humanos são parte da natureza e membros da comunidade biótica e cósmica com a responsabilidade de protegê-la, regenerá-la e cuidá-la. Mais que uma técnica, o cuidado é uma arte, um paradigma novo de relacionamento para com a natureza, para com a Terra e para com os humanos.

Se a sustentabilidade representa o lado mais objetivo, ambiental, econômico e social da gestão dos bens naturais e de sua distribuição, o cuidado denota mais seu lado subjetivo: as atitudes, os valores éticos e espirituais que acompanham todo esse processo sem os quais a própria sustentabilidade não acontece ou não se garante a médio e longo prazo.

Sustentabilidade e cuidado devem ser assumidos conjuntamente para impedir que a crise se transforme em tragédia e para conferir eficácia às práticas que visam a fundar um novo paradigma de convivência ser-humano-vida-Terra. A crise atual, com as severas ameaças que globalmente pesam sobre todos, coloca uma improstergável indagação filosófica: que tipo de seres somos, ora capazes de depredar a natureza e de por em risco a própria sobrevivência como espécie e ora de cuidar e de responsabilizar-nos pelo futuro comum? Qual, enfim, é nosso lugar na Terra e qual é a nossa missão? Não seria a de sermos os guardiães e os cuidadores dessa herança sagrada que o Universo e Deus nos entregaram que é esse Planeta, vivo, que se autoregula, de cujo útero todos nós nascemos?

É aqui que, novamente, se recorre ao cuidado como uma possível definição operativa e essencial do ser humano. Ele inclui um certo modo de estar-no-mundo-com-os-outros e uma determinada práxis, preservadora da natureza. Não sem razão, uma tradição filosófica que nos vem da antiguidade e que culmina em Heidegger e em Winnicott define a natureza do ser humano como um ser de cuidado. Sem o cuidado essencial ele não estaria aqui nem o mundo que o rodeia. Sustentabilidade e cuidado, juntos, nos mostram um caminho a seguir.

Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/06/16/sustentabilidade-e-cuidado-um-caminho-a-seguir/>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Após a exibição da fala do professor Saulo Chielle e da leitura do texto do escritor Leonardo Boff, sugerimos ao docente de português que realize uma breve discussão com os estudantes sobre as ideias centrais observadas a partir da comunicação oral e do texto escrito. Além disso, também julgamos a importância de o professor distribuir dicionários para os estudantes como uma possível maneira de sanar dúvidas que podem surgir referentes às palavras desconhecidas no texto. Realizada a discussão, recomendamos ao docente propor uma atividade que, segundo Scherer e Tomitch (2008) se estabelece como produtiva no que diz respeito a avaliar a elaboração de um modelo situacional do leitor ao observar as ideias principais de um determinado texto para a construção da sua representação: a realização de um resumo das informações textuais. Desta forma, professor, solicite a cada aluno-leitor a produção de um resumo do texto *Sustentabilidade e cuidado: um caminho a seguir*. Esta atividade poderá servir como base para a avaliação dos níveis de compreensão dos alunos a partir de alguns aspectos: conhecimento de mundo; vocabulário; objetivos; seleção das ideias mais relevantes (formação da macroestrutura) etc. Na sequência, sugerimos ao professor que relembre os alunos da turma sobre a construção do cartaz referente às características opostas entre língua escrita e falada, solicitando a cada aluno-leitor que observe as informações obtidas no cartaz com base nas atividades realizadas. Diante disso, o professor poderá expor oralmente que, além de possuírem características distintas, estas modalidades de língua compartilham algumas

características compartilhadas com base em alguns aspectos que podem ser notados a partir do estudo do Ted Talk e do texto escrito. Sem mencionar em quais aspectos a oralidade e língua escrita se assemelham, sugerimos ao professor a aplicação de uma série de atividades em uma folha de papel impressa com o objetivo de fazer com que cada aluno-leitor reflita sobre características comuns entre língua oral e escrita de acordo com os aspectos pontuados por Gabriel, Morais e Kolinsky (2016).

Atividade 3- A partir da exibição da palestra e da leitura do texto referentes à temática *Sustentabilidade*, além das outras atividades anteriores sobre língua oral e escrita, responda as seguintes questões:

- a) Com relação à palestra assistida e o texto lido que exploram o que é sustentabilidade e a sua importância para a humanidade, quais foram os principais aprendizados que você obteve após assistir o vídeo e ler o texto? Suponha que você apenas tivesse lido o texto ou apenas assistido a fala do professor do vídeo, teria aprendido sobre o tema com o uso de apenas um destes suportes? por quê?

- b) Ainda com relação ao vídeo e a leitura do texto que exploram temas relativos ao domínio da sustentabilidade, você acredita que entendeu mais sobre o assunto pela transmissão do vídeo, pela leitura do texto ou igualmente considerando as duas formas de exposição de informações? justifique a sua resposta.

- c) Imagine que, antes de sair para proferir a palestra, o professor lê uma das manchetes no jornal impresso intitulada: “É bom providenciar um guarda-chuva”. Quando está organizando os últimos detalhes da apresentação, ao som da televisão ligada, ouve o apresentador de um telejornal alertando sobre riscos de deslizamentos durante o dia. O que podemos concluir dessas notícias?

<hr/> <hr/> <hr/> <p>d) Leia a seguinte frase: <i>Quando o palestrante chegou no estúdio para gravar a sua apresentação deu de cara na porta.</i> Quais são as duas possíveis interpretações para a frase? E se alguém lhe falasse essa frase, conseguiria entendê-la de diferentes formas?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: o autor (2018)

Como observado a partir da proposta da atividade 3, é possível o professor realizar uma discussão sobre as características compartilhadas entre as modalidades de língua escrita e oral, inclusive que ambas podem manifestar a expressões literais e figuradas da língua, como na questão “d”. Além disso, sugerimos ao professor explicar, após as atividades, que a língua oral e escrita podem se constituir como fontes de realização de inferências por parte do leitor/ouvinte, conforme refletido através da questão “c” da atividade 3. Nesta perspectiva, o professor poderá avaliar, mesmo que indiretamente, o nível da capacidade do aluno-leitor em chegar a conclusões a partir de informações não explicitadas na fala ou na escrita, ou seja, realizar inferências. Esta proposta de avaliação será detalhada na seção que segue.

4.3.4 Atividade 4: Avaliando a capacidade do aluno-leitor para a realização de inferências

Ao considerarmos a atividade 3, discutida e proposta anteriormente através das questões de reflexão e estudo do Ted Talk e do texto, o professor também poderá chamar a atenção que ambas as modalidades de língua podem ser vistas como um recurso para apreender as estruturas do português. Além disso, também entendemos que será possível perceber que ambas as modalidades permitem a compreensão de informações, na qual o

processo cognitivo de realização de inferências se estabelece como importante (KINTSCH; KINTSCH, 2005).

Nesta perspectiva, recomendamos ao professor aproveitar a discussão sobre oralidade e escrita através da questão “c” para chamar a atenção dos alunos que determinadas informações, tanto na linguagem escrita quanto oral não são codificadas explicitamente e que normalmente os ouvintes/leitores preenchem essas lacunas através dos seus conhecimentos anteriores. Desta forma, o professor poderá utilizar a questão “c” da atividade anterior como um exemplo das conclusões que o leitor/ouvinte chega a partir de informações não explícitas, como a resolução da atividade com a resposta de que irá chover, por exemplo. Diante disso, recomendamos contemplar uma das formas de avaliação em leitura que o *LD-Projeto Teláris* estabelece (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015), visto que está enfatizando o processo cognitivo de realização de inferências no qual o aluno-leitor geralmente elabora constantemente no cotidiano e na leitura de textos, porém se perguntado dificilmente saberá responder o que realmente esta atividade cognitiva representa e o que é necessário conhecer para poder construir inferências na interpretação dos textos propostos na escola.

Dessa maneira, o professor poderá ensinar, por intermédio de uma atividade que objetiva avaliar o nível da compreensão de textos, como o aluno-leitor poderá preencher lacunas das informações textuais ao realizar inferências. Neste sentido, recomendamos ao professor que estabeleça uma tarefa que, segundo Oakhill, Cain e Elbro (2017), pode ser estabelecida como uma maneira que conduza o grupo de estudantes a perceber a sua contribuição na compreensão na leitura ao realizar inferências para construir sentidos ao texto. Vejamos este direcionamento na proposta que segue.

Quadro 5 – Proposta da atividade *Avaliando a capacidade do aluno-leitor para a realização de inferências*

Objetivo da atividade: Ensinar ao aluno-leitor como pode ser percebido o processo de construir inferências. Este direcionamento será estabelecido por intermédio da reprodução, através da escrita, do trecho de um texto transmitido oralmente. Julgamos a dinâmica relevante, visto que, segundo Oakhill, Cain e Elbro (2017), esta proposta de atividade possibilita o preenchimento de lacunas e, conseqüentemente, o entendimento das principais informações expressas em uma leitura através da realização de inferências.

Organização e materiais: A atividade terá duração de uma aula de 45 minutos. O professor lerá parte de um texto e, na seqüência, será proposto ao grupo de estudantes que escrevam no caderno o trecho da leitura que ouvirem e se recordam. Para a realização de atividades após o trabalho com o texto oral e reprodução dele através da escrita, serão utilizadas folhas de papel.

Orientações: Professor, explique aos alunos que nessa parte da aula eles irão realizar uma atividade avaliativa proposta pelo docente com o objetivo de observar o quanto cada aluno-leitor é capaz de compreender textos orais. Entretanto, sem mencionar a capacidade de realizar inferências. Nesta perspectiva, entendemos esta atividade importante para que seja possível pensar e planejar em outras metodologias que possam incrementar a capacidade da turma em construir inferências a partir do texto oral e escrito, caso os estudantes não realizem esta tarefa proposta com sucesso. Na seqüência, o professor irá ler em voz alta uma narrativa extraída do próprio *LD-Projeto Teláris*, um trecho do Romance *o Alienista* (Quadro 6) abordado em uma seção desse LD. Realizada a leitura oral, o professor solicitará a cada aluno-leitor que reescreva as informações da leitura que eles se recordam. Posteriormente, sugerimos que o professor selecione cinco alunos do grupo para ler em voz alta a repetição do texto oral no qual eles ouvirem através da leitura sucedida pelo professor. A tendência seja de que os textos escritos lidos pelos cinco estudantes não sejam reproduzidos fielmente da mesma forma pela qual o professor leu as informações textuais oralmente. Desta maneira,

recomendamos ao docente que, após as leituras dos textos, explique que normalmente quando ouvimos alguém falando e/ou realizamos uma leitura a partir do código escrito, contribuimos com informações que não são demonstradas exclusivamente na fala da pessoa ou na escrita do texto. No caso da escrita do texto que os alunos ouviram, o professor poderá fazer com que os alunos percebam que não foi escrito o mesmo texto da leitura feita pelo professor por não ser possível recordar todas as informações que eles ouviram. Desta forma, eles tendem a reproduzir o texto a partir da sua capacidade de contribuir com informações que não são totalmente explicitadas, como no caso de não lembrarem daquilo que o professor leu fielmente considerando todas as palavras do texto. Neste sentido, sugerimos ao professor explicar que este conhecimento é chamado de realização de inferências, um saber que constantemente manifestamos no cotidiano e na leitura. Diante disso, recomendamos ao professor propor a lista de atividades que segue aos alunos. Esta sugestão de trabalho foi adaptada a partir dos exemplos de questões com inferências conectivas e elaborativas formuladas por Oakhill, Cain e Elbro (2017). Na sequência, corrija as questões com os alunos e estimule-os a perceber como essas inferências são realizadas nos textos nos quais lemos rotineiramente.

Atividade- A partir da tarefa de escrita do texto lido pelo professor em voz alta e da discussão sobre a maneira pela qual realizamos inferências na leitura, leia as frases abaixo e circule a inferência que poderá ser feita de acordo com as informações lidas.

a) Meu primo caiu de cima do muro.

Meu primo quebrou o braço

Meu primo comprou uma bicicleta

Meu primo viajou para a França

b) Maria picou cebola ontem. A faca que ela utilizou era afiada.

Maria chamou sua mãe para assistir à novela

A faca foi utilizada para cortar a cebola

Faca é uma boa escolha para presentear quem gosta de fazer churrasco

c) Ela adorou seu novo animal de estimação. O gato era brincalhão.

O gato era seu novo animal de estimação

Ela não gostou do gato porque ele dormia muito

Ela comprou um livro sobre pássaros na loja de animais

d) Quando João bateu na porta, Rosa derrubou o vaso de flores.

Rosas também possuem espinhos

O vaso quebrou

Os livros são uma boa companhia para uma noite calma

e) Antes de dormir Pedro ouviu um conto de terror. Ele deixou a luz do quarto acesa a noite toda.

O conto de terror encorajou Pedro

O conto de terror alegrou Pedro

O conto de terror assustou Pedro

f) Agora leia a frase que segue e aponte a inferência que pode ser realizada a partir das informações apresentadas:

Mariana terminou a prova de matemática minutos antes do prazo final para entregar.

Inferência:

Fonte: o autor (2018)

Quadro 6 – Proposta de leitura de narrativa para avaliar a capacidade de realização de inferências

Mas a ciência tem o inefável dom de curar todas as mágoas; o nosso médico mergulhou inteiramente no estudo e na prática da medicina. Foi então que um dos recantos desta lhe chamou especialmente a atenção, o recanto psíquico, o exame de patologia cerebral.

Fonte: Borgatto, Marquezi e Mariz (2015, p.336)

Desta forma, entendemos que, com a proposta dessas atividades, o aluno-leitor tenda a possuir a consciência necessária de alguns conhecimentos parciais para a resolução da atividade com inferência conectiva a ser reformulada nessa seção. Portanto, a partir dessas atividades estabelecidas até o momento, intencionamos propor outras ações complementares com o intuito de fazer com que cada aluno-leitor reflita sobre os conhecimentos necessários para solucionar a atividade: de que forma a entonação pode ser expressa tanto na modalidade oral quanto escrita da língua. Estas metodologias serão apresentadas e discutidas no decorrer das seções que seguem, sendo a primeira delas a atividade *Observando algumas características da língua oral* a partir da reflexão de um vídeo com dicas de uma profissional sobre os seguintes elementos que compõem a fala: entonação, pausa e ênfase.

4.3.5 Atividade 5: Observando algumas características da língua oral

Ao refletirmos sobre as sugestões de trabalho apresentadas até esse momento, podemos considerar também que outros aspectos da língua podem ser observados em sala de aula com o estudo da comparação das características compartilhadas e distintas entre as modalidades oral e escrita da língua. Dentre estes aspectos, podemos destacar a estrutura das frases, a combinação de palavras em uma sentença, os significados de palavras conforme os contextos etc. Este cenário de reflexão sobre as modalidades de língua oral e escrita mais uma vez demonstra a complexidade do ato da leitura (CAIN, 2009), considerando que os conhecimentos acerca das características da fala e da escrita são importantes para a compreensão nos momentos em que temos contato com estas duas modalidades, inclusive para a construção de inferências a partir das mensagens transmitidas.

Desta forma, julgamos a apresentação e discussão da atividade 5 um recurso relevante para ser abordado em sala de aula pelo professor, além do *LD-Projeto Teláris* com a leitura do texto *O velho diálogo de Adão e Eva*. Nesta perspectiva, entendemos esse direcionamento como uma ferramenta complementar na qual pode estimular o estudo de questões específicas da oralidade, como, por exemplo, o que constitui a entonação na comunicação oral. Neste sentido, esta sugestão de atividade complementar pode ser proposta a partir da observação, por intermédio de um recurso audiovisual, de uma fala de uma jornalista sobre como utilizar a entonação, pausa e ênfase em uma comunicação oral, especialmente nos gêneros jornalísticos. Nesta perspectiva, sugerimos ao docente a proposição de tarefas interpretativas desse vídeo,

conduzindo à reflexão sobre o que constitui a entonação na modalidade oral da língua, conforme a proposta de metodologia apresentada abaixo.

Quadro 7 – Proposta da atividade *Observando algumas características da língua oral*

Objetivo da atividade: Perceber, através da demonstração de algumas características da oralidade, como o aspecto da entonação pode ser observado em um diálogo oral. Para isso, será exibido uma fala de uma jornalista que explica como são expressos alguns elementos da oralidade, tais como entonação, ênfase e pausa.

Organização e materiais: A atividade terá duração de uma aula de 45 minutos. Os recursos utilizados serão um retroprojetor para exibição do audiovisual, além de folhas de papel para cada aluno-leitor resolver a atividade escrita proposta após a exibição do vídeo.

Proposta de atividade: Professor, explique ao grupo de alunos que será exibido um vídeo de uma fala de uma jornalista que explica como utilizar corretamente alguns elementos da língua para uma boa comunicação oral a partir do gênero telejornal. Deste modo, explicita para eles que a atividade possui o objetivo de propor a reflexão sobre algumas características da língua oral. Na sequência, peça ao grupo para que foquem a atenção na forma pela qual a jornalista exemplifica como os elementos entonação, ênfase e pausa são realizados na fala. Após esta explicação, mostre aos estudantes o vídeo da fala⁴⁴ da jornalista que objetiva demonstrar algumas características da oralidade. Este audiovisual pode ser acessado no link https://www.youtube.com/watch?v=tQl_Zs7nPr4. Realizada a exibição deste recurso audiovisual, proponha a lista de atividades que segue para a reflexão dos alunos para que eles percebam características específicas da fala e refletirem sobre o processo cognitivo de realizar inferências através de questões de compreensão.

⁴⁴ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=tQl_Zs7nPr4 >. Acesso em: 06 fev. 2018.

Atividade 5- Após assistir a fala de uma jornalista que objetiva demonstrar como utilizar algumas características importantes da oralidade para uma boa comunicação em um telejornal, responda as seguintes questões:

- a) Quais as características da fala a jornalista aborda em suas dicas de boa comunicação?

- b) Por que é importante utilizar os elementos da fala abordados pela jornalista para que as pessoas compreendam a mensagem intencionada?

- c) No vídeo a jornalista explica sobre como utilizar a entonação para transmitir uma mensagem compreensível. A partir disso, em quais momentos normalmente utilizamos uma entonação e ênfase na voz mais elevada?

- d) Leia a tira da turma da Mônica abaixo e responda a questão:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2010/01/tiras-n786-turma-da-monica-mauricio-de.html>. Acesso em: 07 fev. 2018.

A partir do vídeo sobre características da língua oral feito por uma jornalista, considere a

seguinte situação: caso você ouvisse a interpretação do personagem cebolinha transmitindo sua mensagem oralmente, qual entonação acredita que ele utilizaria? Justifique sua resposta.

Fonte: o autor (2018)

Após a realização dessas questões, o professor poderá iniciar a discussão de que certos aspectos da oralidade, como por exemplo, a alternância da voz do falante em uma comunicação, pode ser representada pela língua escrita por intermédio de alguns recursos. Este direcionamento com o objetivo de conduzir o aluno-leitor à reflexão sobre marcas da oralidade representadas na escrita será apresentado e abordado na seção que segue com a proposta de atividade 6 *Observando como sinais de pontuação representam características da oralidade através da interpretação de personagens de um teatro*.

4.3.6 Atividade 6: Observando como sinais de pontuação representam características da fala através da interpretação de personagens de um teatro

Após a realização da atividade anterior na qual objetivamos que o professor de português conduza o aluno-leitor à reflexão de que a língua oral possui algumas características específicas, como por exemplo, a alternância na voz ao pronunciar uma frase com um determinado objetivo, com a proposta de direcionamento de ações e atividades dessa seção intencionamos demonstrar uma metodologia que leve o aluno-leitor a perceber que determinados sinais de pontuação na escrita servem como indícios de alternância na entonação dos usuários da língua, dentre outras marcas. Nesta perspectiva, visamos que seja percebido, mesmo indiretamente, que diferentes características da oralidade podem ser representadas na escrita por intermédio de alguns sinais de pontuação, tais como “interrogação”, “exclamação”, “reticências” etc.

Portanto, possuímos como meta que o aluno-leitor possa realizar a inferência requerida na proposta da questão de compreensão ao refletir sobre os conhecimentos da função que certos sinais de pontuação da escrita podem exercer no que se refere a construção de sentidos para um texto e não buscar a informação pronta e acabada para solucioná-la. Para um melhor entendimento do direcionamento de ações ao professor nessa etapa de trabalho, apresentamos a nossa proposta de atividade 6.

Quadro 8 – Proposta da atividade *Observando como sinais de pontuação representam características da fala através da interpretação de personagens de um teatro*

Objetivo da atividade: Conduzir o aluno-leitor à reflexão, através do estudo de fala de personagens de um teatro, que determinados elementos da fala (entonação, ênfase, tom de voz e pausa) podem ser representados na linguagem escrita por intermédio de alguns sinais de pontuação, tais como “exclamação”, “interrogação”, “reticências” e “vírgula”. Além disso, objetivamos fazer com que o grupo de estudantes percebam que, por mais que a escrita possa ser representada pela língua falada, esta “tradução” tende a não ser estabelecida fielmente ao considerarmos alguns aspectos, como por exemplo variedade linguística, contexto de situação, interação etc.

Organização e materiais: Esta atividade proposta terá duração de três aulas de 45 minutos. Os materiais utilizados serão o retroprojetor para a exibição de uma cena do filme *O auto da Compadecida* e folhas impressas para a leitura e interpretação da fala de alguns personagens extraídas do livro *Auto da Compadecida*.

Orientações: Professor, inicie esta série de atividades lembrando os alunos sobre a aula anterior referente à algumas características da oralidade que foram observadas no estudo do vídeo, reiterando os elementos entonação, ênfase, tom de voz, pausa, dentre outras características que tenham sido discutidas com os alunos. Na sequência, indague o grupo de estudantes se eles conhecem a peça teatral *Auto da Compadecida* com o intuito de ativar conhecimentos enciclopédicos de cada aluno-leitor, uma estratégia relevante para ensinar leitura em sala de aula (KLEIMAN, 1999). A tendência seja de que os alunos respondam que assistiram ou já ouviram algo sobre o filme. Diante disso, explique à turma brevemente algumas informações sobre a obra, como por exemplo que ela é uma peça teatral produzida pelo escritor brasileiro Ariano Suassuna na qual foi difundida ao longo dos anos por diferentes diretores sendo, inclusive, adaptada para o cinema no início dos anos 2000. Desta maneira, professor,

explique que o livro aborda algumas histórias da cultura popular nordestina, mas procure não explicitar por completo o enredo da peça teatral e do filme. Nesta perspectiva, considerando o escasso tempo para estudar a obra completa nas aulas destinadas ao estudo do português em sala de aula, sugerimos ao professor levar o livro *Auto da compadecida* (SUASSUNA, 2005) para os estudantes terem contato e despertar neles a curiosidade para ler a peça completa. Além disso, levar o livro para a sala de aula pode ser uma estratégia relevante na formação de leitores, pois, segundo Solé (1998), ao observarem que o professor possui uma relação próxima com a leitura no que se refere a conhecimentos sobre livros por exemplo, o aluno tende a motivar-se para explorar a leitura e conseqüentemente adotar a leitura como uma das suas atividades diárias. Após a observação do livro e da exposição do professor sobre algumas informações da obra, como o gênero, autor, adaptações, filme, cultura etc., recomendamos que o professor trabalhe com o grupo de estudantes um trecho do livro a partir de um diálogo entre personagens da peça com o intuito de levar cada aluno-leitor da turma a perceber como alguns elementos da escrita, como por exemplo sinais de pontuação, podem representar características intrínsecas da fala, tais como entonação, pausa, tom de voz e ênfase. Para este direcionamento, sugerimos ao professor que entregue para os alunos o seguinte trecho do livro *Auto da Compadecida* com uma cena do julgamento de alguns dos personagens que compõem a peça. Este material foi extraído de Suassuna (2005, p.21-25)

Leia o trecho do livro *Auto da Compadecida* que apresenta o julgamento final dos personagens *João Grilo, Severino, Bispo, Padre, Sacristão, Mulher e Padeiro*. Na seqüência será proposta uma atividade com base no texto.

JOÃO GRILO

Que é que posso fazer? já disse mais de cem vezes a mim que não tremesse e tremo. Desde que ouvi aquelas pancadas que comecei a sentir um calafrio danado.

ENCOURADO

E tem razão, porque o que vai lhe acontecer é coisa muito séria. [*Sorrindo*]. É engraçado como vocês empregam às vezes a palavra exata, sem terem consciência perfeita do fato. O que você sentiu foi exatamente um arrepio de danado. [*Severo ao demônio*.] Leve todos para dentro.

SEVERINO

Ai meu Deus, vou pagar minhas mortes no inferno!

	BISPO	
	Senhor demônio, tenha compaixão de um pobre bispo!	
	ENCOURADO	
	Ah, compaixão... como pilhéria é boa! Vamos, todos para dentro. Para dentro, já disse. Todos para o fogo eterno, pra padecer comigo.	
	<i>O demônio começa a perseguir os mortos e o alarido deles é terrível. Ele vai agarrando um por um e os mortos vão se desvencilhando, aos gritos.</i>	
	BISPO	
	Ai! Leve o Padre!	
	PADRE	
	Ai! Leve o sacristão!	
	SACRISTÃO	
	Ai! Leve Severino!	
	SEVERINO	
	Ai! Levem o cabra!	
	JOÃO GRILO	
	Parem, parem! Acabem com essa molecagem!	
	<i>Seu grito é tão grande que todos param e o silêncio se faz.</i>	
	JOÃO GRILO	
	Acabem com essa molecagem. Diabo dum barulho danado! É assim, é? É assim, é?	
	ENCOURADO	
	Assim como?	
	JOÃO GRILO	
	É assim, de vez? É só dizer “pra dentro” e vai tudo? Que diabo de tribunal é esse que não tem apelação?	
	ENCOURADO	
	É assim mesmo e não tem para onde fugir!	
	JOÃO GRILO	
	Sai daí, pai da mentira! Sempre ouvi dizer que pra se condenar uma pessoa ela tem de ser ouvida!	
	BISPO	
	Eu também. Boa, João Grilo.	
	PADRE	
	Boa, João Grilo!	
	MULHER	
	Boa, João Grilo!	

	<p style="text-align: center;">PADEIRO</p> <p>Você achou boa?</p> <p style="text-align: center;">MULHER</p> <p>Achei</p> <p style="text-align: center;">PADEIRO</p> <p>Então eu também achei. Boa, João Grilo!</p> <p style="text-align: center;">SEVERINO</p> <p>É isso mesmo e eu vou apelar pra Nosso Senhor Jesus Cristo, que é quem pode saber.</p> <p style="text-align: center;">ENCOURADO</p> <p>Besteira, maluquice!</p> <p style="text-align: center;">PADRE</p> <p>Besteira ou maluquice, eu também apelo. Senhor Jesus, certo ou errado, eu sou um padre tenho meus direitos. Quero ser julgado, antes de ser entregue ao diabo.</p> <p><i>Aqui começam a soar pancadas de sino, no mesmo ritmo das de tambor anteriores. O Encourado começa a ficar agitado.</i></p> <p style="text-align: center;">JOÃO GRILO</p> <p>Ah! pancadinhas benditas! Oi, está tremendo? Que vergonha, tão corajoso antes, tão covarde agora! Que agitação é essa?</p> <p style="text-align: center;">ENCOURADO</p> <p>Quem está agitado? É somente uma questão de inimizade. Tenho o direito de me sentir mal com aquilo que me desagrada.</p> <p style="text-align: center;">JOÃO GRILO</p> <p>Eu, pelo contrário, estou me sentindo muito bem. Sinto-me como se minha alma quisesse cantar.</p> <p style="text-align: center;">BISPO</p> <p><i>estranhamente emocionado</i></p> <p>Eu também. É estranho, nunca tinha experimentado um sentimento como esse. Mas é uma vontade esquisita, pois não sei bem se ela é de cantar ou de chorar.</p> <p><i>Esconde o rosto entre as mãos. As pancadas do sino continuam e toca uma música de aleluia. De repente, João ajoelha-se, como que levado por uma força irresistível e fica com os olhos fixos fora. Todos vão-se ajoelhando vagarosamente. O Encourado volta rapidamente as costas, para não ver o Cristo que vem entrando. É um preto retinto, com uma bondade simples e digna nos gestos e nos modos. A cena ganha uma intensa suavidade de iluminura. Todos estão de joelhos, com o rosto entre as mãos.</i></p> <p style="text-align: center;">ENCOURADO</p> <p><i>de costas, grande grito, com o braço ocultando os olhos</i></p> <p>Quem é? Manuel?</p>	
--	--	--

MANUEL

Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o filho de Davi. Levantem-se todos, pois vão ser julgados.

Para o trabalho com este texto, recomendamos ao professor de português que organize o grupo de estudantes em duplas para a posterior leitura. Nesta perspectiva, julgamos essa dinâmica relevante, pois reconhecemos que em algumas escolas do país não há recursos para a aquisição de determinados materiais, como por exemplo folhas impressas. Diante disso, sugerimos ao professor estabelecer essa organização para que todos os alunos do grupo tenham acesso ao texto estudado. Após entregar as folhas aos estudantes, proponha uma leitura em voz alta com o intuito de que cada aluno-leitor perceba algumas características da oralidade no texto escrito, tais como entonação, tom de voz, pausas e ênfase. Desta forma, sugerimos ao professor que realize essa primeira leitura como se representasse a cena do teatro. Sob este aspecto, professor, solicite aos alunos que, além de acompanharem o texto enquanto ouvem a interpretação dele, procurem perceber as diferentes características da fala do professor. Realizada essa primeira leitura, discuta com os alunos as informações principais do texto, como por exemplo que os personagens passam por um drama de quase irem para o inferno sem antes ter o direito de serem julgados por Deus, considerando que os personagens do texto cometeram certos pecados em vida, etc. Na sequência, entregue para a dupla a lista de atividades abaixo nas quais serão propostas a realização de inferências elaborativas e conectivas para a resolução.

Atividade- A partir da leitura do texto e da discussão das atividades que propõem a realização de inferências, realizada em sala de aula, responda as seguintes perguntas:

- a) De acordo com a situação enfrentada pelos personagens ao encontrarem o Encourado após a morte, que conclusões podemos chegar a respeito da vida de cada um deles? Por quê?

- b) Para quem o personagem Manuel se refere ao proferir a frase, “levantem-se todos, pois vão ser julgados”?

- c) De acordo com o texto, por que você acredita que os personagens apelaram para Jesus Cristo para julgar suas ações e atos antes de irem para o inferno?

- d) A partir da leitura do texto, como você imagina que seja o personagem Encourado? Explique com informações do texto.

- e) Considerando a leitura do texto, você acredita que os personagens passaram por uma situação tensa ou tranquila? Por quê?

Realizadas estas atividades de compreensão nas quais propõem a realização de inferências por parte do aluno-leitor, discuta com os alunos as respostas e solucione possíveis dúvidas de interpretação. Logo após, sugerimos ao professor que estabeleça uma atividade na qual leve os estudantes a refletirem sobre a função de certos sinais de pontuação que representam características da língua oral. Para isso, proponha uma nova leitura do trecho estudado do livro *Auto da Compadecida*. Todavia, desta vez sugerimos ao professor estabelecer que cada aluno da turma leia a parte interpretada por cada personagem sequentemente. Neste contexto, o

professor irá ler as partes destinadas ao narrador da peça. Antes do início da atividade de leitura, recomende ao grupo que “incorporem” os personagens como se eles fossem os atores da peça teatral ou do filme, assim como o professor sucedeu na primeira leitura do texto. Desta forma, também recomendamos ao docente que mostre aos alunos esta cena da peça adaptada ao cinema. O vídeo poder ser acessado através do link⁴⁵: <https://www.youtube.com/watch?v=uUKE9RFmIAw>. Após assistirem ao vídeo e cada aluno ler sua parte da peça teatral, proponha ao grupo de estudantes a seguinte questão:

Atividade- A partir da leitura do texto realizada pelo professor e pela turma, volte ao texto e circule a representação da fala dos personagens que você percebeu que possui uma entonação, ênfase e tom de voz diferente do habitual. O que essas frases na escrita têm em comum?

Desta maneira, intencionamos que o aluno chegue à conclusão que características da fala podem ser representadas na escrita através de sinais de pontuação, como por exemplo a exclamação e interrogação. Em outras palavras, através de uma série de atividades, objetivamos que cada aluno-leitor reflita sobre este conhecimento que será importante para ele compreender textos propostos no LD de português, como no caso do texto *O velho diálogo de Adão e Eva*.

Fonte: o autor (2018)

Diante disso, após a realização das atividades propostas, entendemos que o professor poderá trabalhar o texto *O velho diálogo de Adão e Eva* e estabelecer atividades com inferências com base nele, tal como nossa proposta de reformulação da questão de compreensão discutida nessa parte do estudo. Essa abordagem será aprofundada na próxima seção.

4.3.7 Reformulação de atividade a partir de uma questão do LD-Projeto Teláris

A partir deste passo a passo que apresentamos com o objetivo de auxiliar o professor de português na transmissão de conhecimentos que possam conduzir o aluno-leitor a construir

⁴⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uUKE9RFmIAw>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

inferências em atividades de compreensão textual estabelecidas nesse LD e/ou em outras abordagens complementares, reformulamos a Questão 3 discutida na análise qualitativa da seguinte forma.

Quadro 9 – Proposta de reformulação de atividade para interpretação do texto *O velho diálogo de Adão e Eva*

Considerando que ao lermos um texto podemos notar as características da oralidade em diálogos através de alguns aspectos específicos da língua escrita, responda:

É possível perceber a entonação utilizada pelos personagens no diálogo apresentado no capítulo? Como? Além disso, por qual motivo você acredita que o autor cita os personagens bíblicos de Adão e Eva no título do capítulo?

Fonte: o autor (2018)

Com esta sugestão de questão, espera-se que o aluno-leitor infira que, embora a linguagem oral possua algumas características distintas da escrita, ela pode ser representada por intermédio do código escrito através de alguns recursos da LP, tal como os sinais de pontuação que podem demonstrar que o texto se trata de um diálogo e que entonações diferentes foram utilizadas na conversa. Além disso, ao indagar sobre a relação dos personagens bíblicos Adão e Eva que são citados no capítulo, objetivamos que o aluno-leitor ative conhecimentos de mundo para relacionar com a informação estabelecida no texto escrito. Neste aspecto, pretendemos que o aluno-leitor realize inferências com base na relação de aproximação amorosa entre casais que, inclusive, pode ter ocorrido com os personagens Adão e Eva no paraíso.

Portanto, julgamos esta proposta relevante pois, conforme podemos refletir a partir da nossa experiência como docente em sala de aula, reconhecemos que o tempo destinado para abordagens referentes à modalidade oral da língua é escasso nas aulas de português. Considerando o *LD-Projeto Teláris* para o 9º ano, averiguamos que esta obra, inclusive, destina as seções *Conversa em jogo* e *Prática de oralidade* para a reflexão da língua oral em sala de aula. Porém, segundo o Guia de livros didáticos, ele não aborda com profundidade algumas características específicas da língua oral em relação à escrita, visto que “[...] as informações apresentadas para orientar a retextualização no eixo da oralidade não direcionam o olhar dos aprendizes para as operações linguístico-discursivas envolvidas neste processo” (BRASIL, 2016, p. 40).

Desta forma, mais uma vez podemos refletir sobre a importância dos suportes de ensino sistemático em relação a determinados conhecimentos da LP que possam auxiliar o professor a demonstrar os caminhos para que o aluno-leitor busque compreender textos com êxito. No caso das propostas de atividades discutidas nessa seção, abordagens de saberes referentes às características das modalidades oral e escrita da língua para que o aluno-leitor possa interpretar uma questão de compreensão textual por intermédio da realização de uma inferência.

Assim, com a proposição dessa seção com sugestões referentes à metodologias e atividades que possam contribuir com o trabalho do professor de português para auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura por parte do leitor, especialmente na autonomia para construir inferências, reconhecemos a importância que o profissional docente possui neste processo. Ao observarmos que os materiais pedagógicos, especificamente o livro de LP, não abordam todos os conhecimentos e processos essenciais para a compreensão de textos, entendemos que é papel do professor pensar e planejar metodologias e estratégias complementares que possam contribuir para que o aluno-leitor compreenda os textos estabelecidos no LD e, conseqüentemente, desenvolva a autonomia para resolver as questões de compreensão após o estudo de textos nas aulas de leitura. Propostas estas que procuramos, mesmo que de forma sucinta, expandir a partir da construção dessa dissertação. No capítulo que segue, apresentamos as principais constatações que chegamos com a realização do trabalho, além das novas questões de pesquisas que surgiram que pretendemos investigar e/ou sugerir a outros pesquisadores explorar de alguma maneira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo com a proposição da presente pesquisa foi estudar, a partir de uma abordagem quali-quantitativa, como os atuais livros didáticos de LP destinados ao professor de português abordam o processo cognitivo de realização de inferências conectivas e elaborativas em textos, questões de compreensão textual e nas sugestões teóricas e metodológicas em relação ao ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Nesta perspectiva, concordamos que um dos principais motivos para o desenvolvimento desse estudo diz respeito à observação de que a atividade cognitiva de construir inferências pode ser vista com um dos processos essenciais para a compreensão na leitura (ANDERSON; FREEBODY, 1979; PERFETTI, 2001; ZWAAN; SINGER, 2003; KINTSCH; KINTSCH, 2005; CAIN, 2009; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

No início da investigação, com base na análise de atividades de compreensão textual selecionadas para esse estudo a partir de leituras estabelecidas nos LDs *Projeto Teláris*, *Tecendo Linguagens* e *Universos*, identificamos o número de questões das quais propõem ao aluno-leitor a construção de inferências conectivas ou elaborativas para a resolução da atividade. Na sequência, escolhemos três atividades com estas inferências de cada LD selecionado para o estudo no intuito de analisarmos qualitativamente a maneira pela qual esses livros estabelecem as questões considerando se predominam (ou não) auxílios e/ou suportes que possam ajudar o estudante (leitor) no aprendizado dos conhecimentos adequados para a construção da inferência conectiva ou elaborativa requerida. Além disso, nesta mesma etapa do trabalho, examinamos a seção específica Manual do professor para observarmos quais sugestões são direcionadas aos docentes de português no que se refere ao trabalho com leitura, compreensão e realização de inferências no estudo do texto em sala de aula.

Por fim, apresentamos a reformulação de uma questão das nove atividades discutidas na análise qualitativa. Nesta etapa, objetivamos propor e discutir, com base nas ideias abordadas no nosso referencial teórico, uma série de metodologias direcionadas ao professor de português a partir da abordagem de leituras e atividades complementares com o intuito de auxiliar o trabalho do docente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula e, conseqüentemente, facilitar a realização de inferências por parte do aluno-leitor em atividades de compreensão textual. Com base nessas etapas, ponderamos as principais constatações que obtemos com a realização do estudo.

Em primeiro lugar, cabe ressaltarmos que não pretendemos julgar a credibilidade dos LDs selecionados para esse estudo, considerando suas propostas de ensino-aprendizagem das diferentes competências do português. Não é nosso objetivo apontar erros e acertos no trabalho com a leitura em aulas de LP, mas, sim, problematizar ideias e constatações que possam contribuir de alguma forma com a discussão acerca da reflexão sobre os processos e conhecimentos que permeiam a atividade da leitura em seus mais diversos desdobramentos no cotidiano.

Considerando os resultados obtidos a partir da realização dessa pesquisa, verificamos, com base na nossa análise quantitativa, que os livros didáticos estudados de LP contemplam, ao representarmos todas as atividades selecionadas para o estudo, uma quantidade que julgamos considerável de questões de compreensão textual que propõem ao aluno-leitor a construção de uma inferência conectiva ou elaborativa para interpretar as informações do texto. Entendemos este número alto, pois averiguamos que praticamente a metade das atividades estudadas no trabalho, mais especificamente 46% delas, são estabelecidas para que o aluno-leitor construa uma das duas inferências que dedicamos a atenção nessa pesquisa. Este dado nos permite refletir que os estudantes brasileiros constantemente são conduzidos à abordagem com a atividade cognitiva de realizar inferências especialmente para resolver questões de compreensão, considerando o trabalho com a leitura em sala de aula, apesar do baixo desempenho que o Brasil obteve nas avaliações do PISA no período 2000-2015 no que se refere às habilidades em leitura dos seus participantes (OECD, 2016), inclusive em atividades que propunham a construção de inferências para compreender textos.

Ao considerarmos que nossa análise das atividades com inferências identificadas no trabalho esteve voltada para os dois tipos de inferências estudadas e discutidas na nossa fundamentação teórica, as conectivas e elaborativas, verificamos que, do total de questões que propõem a realização de inferências de uma delas, mais da metade são destinadas para a realização de inferências do tipo conectivas. Neste aspecto, verificamos que, constantemente nas aulas de leitura, o aluno-leitor é conduzido a construir uma inferência que possui a função de manter a coerência textual entre as diferentes passagens do texto, seja a partir de significados de palavras, recuperação de pronomes, estrutura global das informações textuais etc. (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Em outras palavras, fundamentais para a compreensão de textos.

Estas constatações nos remetem para um entendimento de que os atuais LDs de português possuem a preocupação em conduzir o processo da compreensão considerando atividades após a leitura a partir de habilidades consideradas de alta ordem, como a

construção de inferências que, inclusive, é uma das competências consideradas e avaliadas por pesquisas como o PISA (OECD, 2016) e pela Prova Brasil (BRASIL, 2008), propostas a estudantes do EF. Todavia, com a análise de textos, atividades de leitura que propõem a realização de inferências conectivas e elaborativas para interpretar e das recomendações teóricas e metodológicas aos docentes, averiguamos que os LDs de português, em alguns casos, tendem a não abordar certos conhecimentos e saberes que julgamos necessários para que o aluno-leitor possa construir a inferência requerida com mais autonomia.

Partindo da análise qualitativa proposta para a realização desse estudo, foi possível constatar alguns fatores que refletem o contexto de que em alguns casos as atividades e propostas de auxílios dos LDs analisados podem não ser abordados de forma ampla para o ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão, considerando um direcionamento de metodologias que auxiliem o professor na transmissão de determinados conhecimentos para a interpretação textual através da elaboração de inferências conectivas e elaborativas. Logo, podendo haver dificuldades para o aluno-leitor construir inferências e, conseqüentemente, aprender algo a partir do estudo de um determinado texto.

Ao considerarmos as sugestões teóricas referentes ao trabalho com a leitura nas aulas de português, percebemos que esses LDs assumem em seu aporte teórico e metodológico que o trabalho com processos considerados mais básicos necessita ser enfatizado para o desenvolvimento de algumas habilidades da leitura e da escrita, como por exemplo a ênfase na relação grafema-fonema. Nesta perspectiva, verificamos que os livros estudados contemplam em suas recomendações teóricas sugestões a partir dos processos mais básicos da leitura, pois assumem que ainda predominam muitas lacunas no que se refere a estes níveis de processamento na leitura e escrita de estudantes do EF. Deste modo, refletimos que este pode ser um dos motivos para uma abordagem teórica menos aprofundada em relação a processos considerados de alta ordem que, de acordo com Perfetti, Landi e Oakhill (2013), são necessários para a compreensão e posterior aprendizagem de conhecimentos partindo de uma atividade de leitura.

Da mesma maneira, considerando os processos superiores na leitura, como por exemplo a construção de inferências e ativação de conhecimentos prévios na formação de um leitor ativo, percebemos que os LDs utilizados para esta pesquisa tendem a contemplar seus respectivos aportes teóricos aos mesmos pesquisadores e cientistas, como por exemplo Angela Kleiman e Isabel Solé. Neste sentido, reconhecemos a inegável contribuição que estes autores têm proporcionado com relação ao ensino-aprendizagem da leitura no contexto escolar. Entretanto, também julgamos relevante um aporte em teóricos que desenvolvem suas

pesquisas em leitura a partir de conexões com outras áreas do conhecimento, tais como a Neurociência e a Psicologia cognitiva, além de seguir como modelo propostas de trabalho que têm sido proveitosas em outros países, como por exemplo Hirsch (2003).

Constatação parecida foi possível de perceber nos momentos nos quais observamos como os LDs abordam a questão de vocabulário e léxico nas aulas de português ao averiguarmos que uma das propostas destes conteúdos se baseia nas ponderações e ideias da pesquisadora Angela Kleiman, visto que seus estudos não se aprofundam exclusivamente em questões de aprendizagem e construção do léxico.

Com relação às abordagens sobre a identificação e aprendizagem de palavras observadas nos LDs analisados, chegamos à constatação que este pode ser um dos fatores dos quais tendem a comprometer a capacidade dos leitores na construção de inferências e consequente compreensão na leitura. Diante da pesquisa realizada, especialmente na abordagem qualitativa, averiguamos a predominância de textos compostos por palavras de alta complexidade na qual supomos que dificilmente estudantes do EF tiveram ou terão contato com elas.

Além disso, percebemos que um ensino sistemático do léxico não é aprofundado de maneira concisa nas seções concomitantes às destinadas à leitura e compreensão, visto que, quando são propostas, normalmente não se utilizam estratégias para o aluno-leitor aprender novas palavras com o objetivo da aquisição de autonomia para lidar com os textos propostos em sala de aula. Entendemos esta verificação importante, pois reconhecemos que quanto mais palavras o aluno-leitor conhece, maior será a tendência em compreender o texto lido (PERFETTI, 2001; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003; HIRSCH, 2003; PERFETTI, 2007; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Esta constatação está em consonância com as conclusões obtidas por Mulinari (2014) em um estudo que objetivou estudar como livros de LP utilizados por professores e alunos no triênio 2014-2016 abordavam a questão do léxico nas aulas de português. Diante disso, a autora também constatou que não haviam seções destinadas ao ensino sistemático do léxico nas obras escolhidas para o estudo. Logo, nesta recomendação mais recente do PNLD podemos concluir que o mesmo contexto tende a ocorrer.

Além disso, a partir das nossas análises e observações, podemos concluir que os atuais LDs destinados ao professor de LP contemplam o direcionamento do ensino- aprendizagem das diferentes competências do português com base e foco exclusivo no gênero textual e ativação de esquemas de gênero em específico, mesmo reconhecendo a importância de metodologias que contemplem os diferentes tipos de conhecimentos prévios necessários para

a compreensão de textos. Este dado ficou evidente ao refletirmos que, inclusive em atividades de ativação de conhecimentos anteriores, os livros analisados tendem a elevar e acionar conhecimentos sobre gêneros textuais.

Deste modo, reconhecemos a importância da conscientização sobre a estrutura e características do gênero do texto estudado em sala de aula. Entretanto, a partir dessa pesquisa, foi possível constatar que os LDs tendem a ativar conhecimentos de ordem linguística e de mundo de forma menos aprofundada, considerando que, segundo Kleiman (1999), estes outros dois tipos de conhecimentos também são fundamentais para o entendimento de textos e, inclusive, para a construção de inferências. Portanto, esta constatação vai ao encontro da ponderação de Rojo e Batista (2003) no qual afirmam que apesar dos atuais LDs proporem textos com alta diversidade de gêneros e temas, eles não exploram consistentemente aspectos fundamentais para a formação de bons leitores, como por exemplo a estrutura da língua.

Considerando a ativação de conhecimentos de mundo dos alunos para a construção de inferências e consequente entendimento dos textos estudados em sala de aula, percebemos que os livros didáticos selecionados para essa pesquisa elevam em suas sugestões teóricas e metodológicas os conceitos de transversalidade e intertextualidade na relação com outros conteúdos para saber mais sobre o português. Porém, como observado no *Corpus* selecionado para esse trabalho, concluímos que são poucas as recomendações destinadas para que haja uma integração com outras disciplinas do currículo escolar para que o aluno-leitor possa adquirir mais autonomia em relação à outras áreas do conhecimento e ler com mais criticidade, inclusive para construir inferências para compreender textos ao ser proporcionada uma formação dita integrada dos estudantes (SCLiar-CABRAL, 2013), principalmente em contextos de oralidade.

Este resultado nos conduz à reflexão de que ainda o ensino de leitura carece de integração com outras disciplinas. Nesta perspectiva, assim como observamos que nas abordagens da LP através do LD não é proposta constantemente a relação com outras áreas do conhecimento, também podemos reconhecer, a partir da nossa experiência como professor e pesquisador, que o trabalho com conteúdos que permeiam as demais disciplinas do currículo escolar tende a não complementar a formação de leitores em suas metodologias. Este cenário se demonstra evidente nos momentos nos quais observamos o posicionamento de colegas professores de que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e de outras competências do português é uma responsabilidade exclusiva do professor de LP.

A partir disso, percebemos que os LDs estudados tendem a contemplar o processo de construção de inferências conectivas e elaborativas em atividades de compreensão textual. Porém sem um aprofundamento nas sugestões ao professor e nos seus próprios conteúdos no que se refere à um direcionamento para que o aluno-leitor reflita sobre diferentes domínios do conhecimento para poder entender os textos abordados em sala de aula ao construir uma dessas inferências.

Desta maneira, reconhecemos o importante papel que o professor de português exerce na formação de bons leitores nos dias atuais. Ao verificarmos que o livro de LP não aborda todos os conhecimentos e processos necessários para que o aluno-leitor possa realizar inferências conectivas e elaborativas a partir do estudo de textos, reconhecemos a relevância do profissional docente em pensar em estratégias e organizar metodologias complementares para que os leitores percebam quais são os caminhos para alcançar a compreensão de textos. Assim como objetivamos propor uma série de atividades e ações complementares ao trabalho com o texto proposto em LDs de português, entendemos que o professor também deverá estar munido com o aporte de outras abordagens, além do uso do LD, ao trabalhar a leitura em sala de aula, pois, conforme afirma Bittencourt (2014), para que o material didático possa ter alguma utilidade para o estudante, necessita ser utilizado por um professor qualificado no que se refere aos mais variados aspectos do conhecimento, inclusive com autonomia em relação aos saberes dos diferentes processos que interagem na leitura.

Além disso, ao propormos a reformulação de uma atividade a partir do direcionamento de metodologias e ações que visam guiar o professor no trabalho com os conhecimentos necessários para que o aluno-leitor realize uma inferência conectiva ou elaborativa, foi possível entender a complexidade que o planejamento de estratégias referentes ao ensino-aprendizagem da leitura exige. Neste aspecto, a partir da nossa experiência como professor e pesquisador, entendemos que ainda são poucos os materiais direcionados ao docente de português referentes às metodologias que explicitem diferentes habilidades/estratégias de leitura em sala de aula. Diante disso, podemos reconhecer a dificuldade que professores de português podem encontrar no percurso da formação de bons leitores no âmbito escolar, especialmente no que diz respeito ao planejamento de ações que direcionem os caminhos para a compreensão de textos.

Deste modo, realizamos o presente trabalho não com o objetivo de generalizar resultados ou pontuar que tudo está errado nos LDs atualmente utilizados por professores de LP, mas sim problematizarmos questões específicas sobre leitura, compreensão e inferências que ainda têm sido exploradas por pesquisas recentes e carecem de mais contribuições, pois

“A ciência, por definição, não pode ser dogmática. Avança sem certezas absolutas, mas com afirmações a que atribui um nível aproximado de probabilidade” (MORAIS, 2013a, p.135). Portanto, com essa pesquisa procuramos contribuir para a discussão acerca dos processos envolvidos na leitura e a formação de leitores no Brasil, considerando que a partir da realização desse trabalho novas questões surgiram que poderão ser exploradas em novos estudos, tais como:

- a) A relação do ensino-aprendizagem do léxico com o processo da construção de inferências na leitura.
- b) Sugestões de um ensino sistemático de palavras no LD para a formação de um leitor mais autônomo ao explorar textos em sala de aula.
- c) Uma investigação mais aprofundada objetivando verificar se as recomendações do MP do livro de português língua contempla em suas sugestões teóricas e metodológicas concepções de leitura que estejam em consonância com as novas pesquisas em leitura considerando a Psicolinguística e as Neurociências.
- d) Proposição de atividades e metodologias de ativação de conhecimentos prévios que possam explorar proporcionalmente os saberes relativo ao gênero do texto, estrutura da língua e conhecimentos de mundo do leitor.
- e) Um estudo com textos de gêneros distintos, que predominam em LDs ou em outros suportes, com o intuito de verificar em quais gêneros textuais são propostos a realização de inferências em um maior número por parte do leitor.
- f) Uma pesquisa comparativa que objetive analisar como as atividades de compreensão que propõem a realização de inferências são propostas tanto no LD de português utilizado pelo professor quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA), considerando a avaliação da competência em leitura do leitor.

Julgamos estas questões relevantes, pois surgiram a partir da construção desse estudo. Desta maneira, reconhecemos que carecem de respostas mais aprofundadas e por isso recomendamos que sejam propostas novas pesquisas com base nessas temáticas.

REFERÊNCIAS

- ADLOF, Suzanne M.; PERFETTI, Charles A.; CATTS, Hugh w. Developmental changes in reading comprehension: implications for assessment and instruction. In: SAMUELS, Jay.; FARSTRUP, Alan (Eds.). **What research has to say about reading instruction**. Newark, DE: International Reading Association, 2011. p.186-214.
- AFFLERBACH, Peter; PEARSON, David P.; PARIS, Scott G. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. **The Reading Teacher**, v.61, n.5, 2008, p.364-373.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANDERSON, John Robert. **Learning and Memory: an integrated approach**. New York: John Wiley, 1995.
- ANDERSON, Richard C. Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. In: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. **Theoretical models and processes of reading**. 5 ed. Newark, USA: IRA, 2004. p. 594-606.
- ANDERSON, Richard C.; FREEBODY, Peter. **Vocabulary knowledge**. Champaign, III: University of Illinois, 1979.
- BADDELEY, Allan D. **Essentials of human memory**. Hove, UK: Psychology Press, Taylor and Francis group, 1999.
- BALIERO JUNIOR, Ari Pedro. Psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARETTA, Luciane. **The process of inference making in reading comprehension: an ERP analysis**. 2008. 192 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Inglês e Literatura correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **O livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BECK, Isabel; PERFETTI, Charles; MCKEOWN, Margaret. Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 1982, v.74, n.4. p. 506-521.
- BITTENCOURT, Circe. **O bom livro didático é aquele usado por um bom professor**. Revista Nova Escola, n.269, p.26-27, 2014.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Teresinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2**. 2 ed. São Paulo: Àtica, 2015.

BOULWARE-GOODEN, Regina; CARREKER, Suzanne; THORNHILL, Ann; JOSHI, Malaterha. Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. **The Reading Teacher**, 2007, v.61, n.1. p.70-77.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Rede de informação legislativa e jurídica, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 12 de abr. de 2017.

_____. **PDE**. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008. 193p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: DF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. **PNLD 2017**: língua portuguesa-Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. **QEDU**. Brasília, DF, 2015. Disponível em:<<http://www.qedu.org.br/brasil>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

CAIN, Kate. Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. **Perspectives on language and literacy**, v.35, n.2, p.11-14, 2009.

CARDOSO, Margarete Gonçalves de. **Leitura e mídia virtual**: a construção da competência leitora através do blog. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó-SC, 2014.

CLARK, Herbert H. Inferences in comprehension. In: LABERGE, David; SAMUELS, S. Jay. (Eds.). **Basic processes in reading: perception and comprehension**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA- Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD ROM, 2002.

CUNNINGHAM, Anne E.; STANOVICH, Keith E. What reading does for the mind. **American Educator**, 22, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane. O papel da memória de trabalho e da modalidade de *input* na compreensão de textos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v.17, p.93-109, 2008.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Volume 1. 643 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Florianópolis, 2010.

FNDE. **Programas/PNLD**. Brasília. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Rêgine; MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v.32, p.919-951, 2016.

GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, v.69, p.61-78, 2016.

GABRIEL, Rosângela. Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão-SC, v.16, n.3, p.603-616, set./dez.2016.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Práxis**, v.2, p.76-88, 2017.

GARNHAM, Alan. Testing psychological theories about inference making. **Memory and cognition**, v.10, 1982, p.341-349.

_____. Inference in language understanding: what, when, why and how. In: DEITRICH, Rainer; GRAUMANN, Carl Friedrich (Eds.). **Language processing in social context**. North-Holand: Elsevier Science Publishers, 1989.

GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências? **Acta Sci. Lang. Cult**, Maringá, v.30, n.2, p.139-147, 2008.

GERON, Karina Malvezzi. **Concepções de leitura e ensino: um estudo diagnóstico com professores do projeto “Ler e educar-OBEDUC”**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó-SC, 2016.

HIRSCH, Eric Donald. Reading comprehension requires knowledge- of words and the world. **American Educator**, v.27, n.1, p.10-44, 2003.

INEP. **INEP apresenta resultados do SAEB/Prova Brasil 2015**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/artigo/>>

/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206> Acesso em: 1 abr. 2017.

_____. **SAEB**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF 2015-Alfabetismo no mundo do trabalho**. São Paulo, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Gabriel/Downloads/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gabriel/Downloads/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho%20(1).pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

_____. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro, 2016. 296 p. Disponível em: <prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COMM_CAPA.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2017.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v.85, n.5, 1978. p.363-394.

KINTSCH, Walter; FRANZKE, Marita. The role of background knowledge in the recall of a new story. In: LORCH JR, Robert Frederick; O'BRIEN, Edward J (Eds.). **Sources of coherence in reading**. Lawrence Erlbaum Associates, INC, 1995.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, Walter; KINTSCH, Eileen. Comprehension. In: PARIS, Scott G.; STAHL, Steven A. **Children's reading comprehension and assessment**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret, J.; HULME, Charles, H. (Eds.). **Ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes: 1999.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATEUS. Português. In: **O novo testamento de nosso Senhor e salvador Jesus Cristo**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Campinas-SP: Os Gideões Internacionais, 1979. p.1-65.

MCKOON, Gail; RATCLIFF, Roger. Inference during reading. **Psychological review**, v.99, n.3, 1992, p.440-466.

MENEZES, Cintia Marangoni. **Dicionários escolares**: uma proposta de ensino do léxico para o ensino fundamental. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) -Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD**. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 4 de abr. 2017.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; GRIMM-CABRAL, Loni. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p.17-48.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013a.

MORAIS, José. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Signo**, v.38, Especial, p.2-28, jul. dez. 2013b.

MULINARI, Eudes Terezinha Nadal. **Estratégias de aquisição lexical**: relações com o livro didático de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó-SC, 2014.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; BRYANT, Peter. The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. In: **Language and cognitive processes**, 18, 4, 2003, p.443-468.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura**: teoria e prática. 1 ed. São Paulo: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

OECD-Organization for Economic Co-operation and Development. **PISA 2006 Estrutura da Avaliação**: conhecimentos e habilidades em ciências, leitura e matemática. Brasil, Editora Moderna, 2007.

_____. Low-Performing students: why they fall behind and how to help them succeed. Paris: PISA, OECD Publishing, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; Araújo, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 9º ano.** 4 ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PARIS, Scott G.; LIPSON, Marjorie Y.; WIXSON, Karen K. Becoming a Strategic Reader. In: RUDDELL, Robert B.; RUDDELL, Martha R.; SINGER, Harry (Eds). **Theoretical models and processes of reading** (fourth edition). Newark, DE: International Reading Association, 1994. p. 788-840. (Publicado originalmente em **Contemporary Educational Psychology** (1983), v.8, p.293-316.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais: ensino fundamental.** 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PERFETTI, Charles. Reading Skills. In: SMELSER, Neil J.; BALTES, Paul B.; **International encyclopedia of the social and behavior sciences.** Oxford: Pergamon, 2001.

PERFETTI, Charles. Reading ability: lexical quality to comprehension. **Scientific studies of reading**, v.11, n.4, 2007, p.357-383.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade da compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret, J.; HULME, Charles. **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIBEIRO, Claudimir. **Estudo da compreensão leitora de futuros professores: análise de resumos produzidos por estudantes de graduação no projeto OBEDUC Ler e Educar.** 2016. 251f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) -Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2016.

RODRIGUES, Maria Fernanda. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura.** Estadão. Cultura. 18 mai. 2016.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Apresentação: cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

RUMELHART, David. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: GUTHRIE, John T. (Ed.). **Comprehension and teaching: research reviews.** International Reading Association, 1981. p.3-26.

SCHERER, Lilian Cristine; TOMITCH, Lêda Maria Braga. A coesão textual e seu reflexo na elaboração de resumos. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Da Oralidade ao Letramento: continuidades e descontinuidades. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p.21-35, jun., 1995.

_____. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis, Lili, 2013.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. São Paulo: EDUSP, 1980.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SNOW, Catherine E.; JUEL, Connie. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Eds.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora: 2013.

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

SOUSA, Lucilene Bender; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.34, n.57, p.47-63, jul.-dez., 2009.

STERNBERG, Robert. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 35 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

ZWAAN, Rolf A.; SINGER, Murray. Text comprehension. In: GRAESSER, C. Arthur; GERNSBACHER, Morton Ann; GOLDMAN, Susan R. (Eds.). **Handbook of discourse processes**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

APÊNDICE A- Panorama, estrutura e características do *LD-Projeto Teláris*, para o 9º ano



Fonte: Google imagens

O livro *Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2*, para o 9º ano, é um dos volumes da coleção *Projeto Teláris* recomendada pelo PNLD 2017 à professores e estudantes dos anos finais do EF obrigatório para o trabalho com a LP em sala de aula. Dentre as seis coleções propostas para uso no triênio 2017-2019, a coleção que inclui o volume 9º do livro *Projeto Teláris* também é uma das remanescentes da última escolha de materiais didáticos específicos ao público do EF, que ocorreu no ano de 2014. Para este triênio, foram distribuídos⁴⁶ 220.755 exemplares para estudantes do 9ª período e 5.946 livros MP para docentes desta fase escolar utilizarem como material complementar na realização das aulas de LP.

Iniciando o direcionamento referente ao estudo da estrutura da LP, além das competências referentes ao trabalho com o português em sala de aula, na parte *Introdução* desse LD são propostas leituras e reflexões acerca de uma determinada temática. O objetivo é fazer com que, em um primeiro momento, o aluno-leitor tome consciência acerca das

⁴⁶ Disponível em :

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FtB9KqnCYs0J:www.fnnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos%3Fdownload%3D10156:pnld-2017-colecoes-mais-distribuidas+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>: Acesso em: 05 Jun. 2017.

características do gênero, das temáticas a serem vistas e de algumas estruturas da língua que serão estudadas ao longo das unidades que compõem o livro (BORGATTO; BERTIN; MARQUEZI, 2015).

Com relação a divisão da abordagem de conteúdos, essa obra é composta por quatro unidades na sua totalidade. Na abertura de cada uma delas, o leitor irá encontrar uma imagem e algumas questões de interpretação na parte *Ponto de partida*. Esta seção objetiva apresentar curiosidades sobre as temáticas a serem exploradas nos capítulos com o intuito de ativar conhecimentos anteriores por parte do aluno-leitor.

Nesta perspectiva, dois capítulos são estabelecidos em cada unidade da obra. Para a abordagem deles, um gênero textual em específico é explorado a partir da proposição de texto(s) na seção intitulada *Leitura*. O texto basicamente serve como um guia para o desenvolvimento das competências estimuladas nas seções posteriores. No que tange a abordagem de textos, a obra é “[...] ampla e diversificada, apresenta textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos, incluindo textos multimodais e da tradição oral” (BRASIL, 2016, p. 37).

Após a leitura do(s) texto(s) estipulado(s), o aluno-leitor encontrará a seção *Interpretação de texto* que é subdividida em três partes que objetivam sistematizar os níveis de habilidades em leitura avaliadas a partir do estudo do texto (BORGATTO; BERTIN; MARQUEZI, 2015). Estas partes são as seguintes: *Compreensão*, uma das partes que investigamos nesta pesquisa, visa a avaliação de aspectos de compreensão mais literal do texto; *Construção do texto*, que tem por objetivo avaliar o entendimento da estrutura e composição das informações textuais e a parte *Linguagem do texto*, que visa a avaliação no que se refere às estruturas linguísticas em especial, além de efeitos de sentido que alguns recursos da linguagem podem possibilitar.

Além destas subdivisões, as seções também possuem a parte *Conversa em jogo*, uma atividade de oralidade que objetiva comprovar se o estudante-leitor realmente compreendeu aquilo que leu. Também concomitante as seções de interpretação, a parte *Hora de organizar o que estudamos* propõe a elaboração de um mapa conceitual retomando informações sobre as características e estrutura do gênero estudado no capítulo.

Posteriormente, na seção *Prática de oralidade*, o aluno-leitor é convidado a exercitar sua competência oral considerando uma determinada situação comunicativa, tanto na dimensão da escuta quanto na produção de gêneros da oralidade. Entretanto, de acordo com o Guia do livro didático (BRASIL, 2016), a seção não orienta o aluno-leitor no que diz respeito

às características da oralidade em relação a outras formas de linguagem, como por exemplo, a escrita.

Na seção *Ampliação de leitura*, esse LD intenciona estender as temáticas estudadas considerando o estudo do gênero e assuntos abordados a partir do(s) texto(s) ao relacionar estes aspectos com outras formas de linguagem e leituras complementares. As partes que compõem essa seção são: *Outras linguagens*, que apresenta leituras partindo de pinturas, gráficos, imagens etc., para que o aluno-leitor estabeleça relações com outras formas de linguagem que são produzidas no cotidiano (BORGATTO; BERTIN; MARQUEZI, 2015). Além disso, a parte *Conexões entre textos, entre conhecimentos*, objetiva a reflexão acerca do conceito de intertextualidade na tentativa de conectar o(s) texto(s) estudado(s) a outros textos que circulam em diferentes instâncias do conhecimento.

Com relação a seção *Língua: usos e reflexão*, esse LD propõe a abordagem de *Estudos linguísticos e gramaticais* com o intuito de estimular a reflexão acerca da estrutura da LP e os usos de aspectos gramaticais no texto. Essa seção ainda contém as partes: *No dia a dia*, que chama atenção para a existência de outras variedades do português além da norma considerada padrão ensinada na escola e a parte *Hora de organizar o que estudamos*: um esquema que intenciona auxiliar o aluno-leitor na organização do estudo de definições gramaticais ao propor um mapa conceitual.

Por conseguinte, na seção *Produção de texto*, o aluno-leitor é estimulado a produzir textos, tanto orais quanto escritos, de acordo com o gênero estudado nas seções anteriores. O tratamento dessa competência se encontra de forma abrangente, orientando o aluno-leitor desde o planejamento, produção e revisão, porém os trabalhos são restritos ao espaço escolar (BRASIL, 2016).

Finalizando a abordagem dos dois capítulos de cada unidade do livro, predominam as seções *Autoavaliação* e *Ponto de chegada*. A primeira é constituída por um quadro no qual o aluno-leitor poderá refletir sobre os conteúdos que estudou ao longo dos capítulos. Na seção *Ponto de Chegada*, são propostas atividades e produções escritas para revisão e consolidação das temáticas abordadas. Além disso, na parte *Sugestões: leia mais, veja mais, ouça mais*, são apresentadas dicas e recomendações para que o aluno-leitor pesquise determinados livros, filmes e sites para complementação dos seus estudos.

Por fim, na conclusão do trabalho com as unidades do livro, é proposto o fechamento da obra a partir de duas seções. Na *Unidade Suplementar*, são trabalhados outros aspectos da estrutura da LP que complementam os conteúdos vistos nas unidades, tais como: ortografia, acentuação etc. Além dessa seção, o *Projeto de leitura* apresenta um texto ou um conjunto de

textos com o objetivo de estimular no aluno-leitor o gosto e o prazer pela leitura de diferentes gêneros por intermédio da produção de oficinas de leitura.

APÊNDICE B- Panorama, estrutura e características do *LD-Tecendo Linguagens*, para o 9º ano



Fonte: Google imagens

O livro *Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 9º ano*, assim como as demais obras recomendadas para este triênio, também é um dos volumes que compuseram as coleções remanescentes da escolha anterior de LDs, realizada no ano de 2014. Para a atual edição, do qual serão utilizados até o ano de 2019 no âmbito escolar, foram distribuídos 220.722 exemplares para estudantes do nono ano dos anos finais do EF pelo Brasil e 5.137 livros Manual do professor para auxiliar os docentes na transmissão de conteúdos referentes ao ensino aprendizagem da LP em sala de aula.

A obra é composta por quatro unidades, sendo que cada uma delas contém dois capítulos. No total, são oito capítulos estipulados como direcionamentos de estudo. Ao explorá-los, o aluno-leitor encontra, de início, a seção intitulada *Para começo de conversa*, na qual é proposta uma abordagem acerca do gênero e/ou dos assuntos que serão explorados no decorrer do capítulo.

Posteriormente, a seção *Prática de leitura*, tem como objetivo explorar a estrutura e conhecimentos dos mais variados gêneros textuais, uma característica importante desse LD, pois estabelece um extenso espaço destinado ao trabalho com a leitura (BRASIL, 2016). Antes da abordagem de textos, é apresentada a parte *Antes de ler* que visa ativar os

conhecimentos prévios do aluno-leitor, induzir ao levantamento de hipóteses e, inclusive, conduzi-lo a gerar determinadas inferências (OLIVEIRA et al., 2015).

Na sequência, após a leitura de texto(s), na seção *Por dentro do texto*, o aluno-leitor encontra atividades de compreensão textual que objetivam verificar se ele interpretou as informações de forma adequada na leitura. Na seção posterior, *Trocando ideias*, é o momento de o aluno-leitor compartilhar oralmente com os colegas aquilo que entendeu a partir de sua leitura. No que se refere a realização de uma comparação da estrutura do texto lido com outros diferentes, a seção *confrontando textos*, visa fazer com que o aluno-leitor perceba as marcas dos diversos gêneros que circulam no cotidiano. Consequentemente, na seção *Texto e construção*, são propostas atividades para que o aluno-leitor reflita sobre a construção, a forma e os conceitos sobre o texto explorado. Posteriormente, a seção *Texto e contexto*, apresenta tarefas que objetivam fazer com que o aluno-leitor relacione o texto com o seu contexto de produção.

Após a proposição de atividades de compreensão, na seção *Momento de ouvir*, é a parte na qual o professor realiza a leitura em voz alta de um determinado texto para a turma. Considerando os estudos linguísticos, esse livro apresenta as seções: *De olho na ortografia*, que visa levar o aluno-leitor a escrever bem, *Reflexão sobre o uso da língua*, que objetiva explorar a gramática da língua oral e escrita e *De olho no vocabulário*, que explora os aspectos semânticos da língua e o uso do dicionário. Ao final do estudo de gramática, são propostas as seções *Aplicando conhecimentos*, com atividades sobre os conteúdos gramaticais aprendidos e *Aprender brincando*, com tarefas lúdicas relacionadas com aquilo que foi estudado.

Para o desenvolvimento da produção e criação de textos de diferentes linguagens, o livro apresenta as seguintes seções: *Hora da pesquisa*, com buscas orientadas sobre um determinado assunto; *Atividade de criação*, que são propostas atividades de ilustração, produção de textos, recortes etc.; *Na trilha da oralidade*, os alunos são instigados a observarem traços e a produzir gêneros da linguagem oral; com a *Produção de texto*, é o momento em que o aluno-leitor deve escrever textos de acordo com o gênero estudado no capítulo, especialmente aqueles do gênero literário (BRASIL, 2016) e, por fim, a seção *Projetos em ação*, que objetiva a realização de atividades com uma finalidade em comum que envolva toda a turma.

Além dessas seções, esse livro possui partes específicas englobadas no decorrer do capítulo que visam ampliar o conhecimento do aluno-leitor, seja com relação aos assuntos estudados ou outros saberes externos. Essas seções são as seguintes: *Importante saber*,

objetivando ampliar e sistematizar as informações sobre o assunto explorado; *Para você que é curioso*, com informações e curiosidades adicionais sobre o tema e/ou gênero abordado em sala de aula; *Leia mais*, que traz sugestões de outras leituras do mesmo gênero trabalhado e *Preparando-se para o próximo capítulo*, com atividades que visam estimular o aluno-leitor a antecipar o assunto que será estudado no capítulo posterior.

APÊNCIDE C- Panorama, estrutura e características do *LD-Universos*, para o 9º ano



Fonte: Google imagens

Assim como os demais livros escolhidos, esse material também está dividido em quatro unidades de trabalho, contendo três capítulos cada uma, com a abordagem de um gênero textual diferente. Na abertura das unidades, na parte *Conectando*, são apresentadas imagens e atividades para despertar a curiosidade do aluno-leitor sobre o tema a ser tratado no capítulo. Na seção *Antes da leitura*, assim como na parte *Conectando*, são apresentadas imagens, fotos e/ou gravuras, juntamente com atividades, com o intuito de fazer com que o aluno-leitor levante hipóteses sobre o que vai ler no capítulo. Além disso, a seção vem acompanhada por um box, intitulado *O que você vai estudar neste capítulo*, com informações sobre o gênero do texto a ser estudado, os temas discutidos e os tópicos abordados nas partes destinadas ao estudo de gramática.

Antes da abordagem da leitura do *Texto*, o capítulo apresenta a seção chamada *Durante a leitura*, que propõe tarefas ao aluno-leitor, tais como: jogo de perguntas e respostas, representar a apresentação de um programa etc. Ainda nesta seção, encontra-se a parte *É importante saber*, que traz algumas informações sobre o texto explorado, além do box *Fique atento* e *Conexões*, que exploram conhecimentos sobre o conteúdo abordado, relacionando de forma breve com outras disciplinas.

Após a leitura do texto proposto no capítulo, na seção *Depois da leitura*, são propostas atividades de interpretação e compreensão das informações do texto. Além dessas tarefas, a

seção *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto*, é focada nos recursos linguísticos que auxiliam na elaboração de sentidos ao texto. Nesta seção ainda estão inseridos os boxes *Mais Gramática*, com atividades complementares e *Arquivo*, com informações adicionais sobre a estrutura da LP.

Por fim, na seção *Avalie o que você aprendeu*, o aluno-leitor é convidado a refletir sobre seu desempenho nas diferentes partes do capítulo a partir de um conjunto de atividades, além de um resumo do que foi aprendido com o boxe *Para tirar conclusões*. Ao final do capítulo, também há a seção *Oficina de textos*, que esclarece características de um gênero textual em específico para posterior produção dele por parte do aluno-leitor; a seção *Atividades integradas*, que visa testar as habilidades em leitura a partir de atividades com conteúdos de outras disciplinas; a seção *Projeto*, propõe a realização de debates, filmes, peças etc. a partir das temáticas abordadas no decorrer do capítulo; a seção *Projeto anual de leitura de romance*, com um projeto ao longo do ano que incentive a leitura de romances e a seção *Mais gramática*, aprofundando os conceitos de gramática estudados no capítulo.

APÊNDICE D- Seleção dos dados para análise do LD-Projeto Teláris, volume 9º

sumário

Introdução • A língua na era da informação, 10

Unidade **Prosa e verso na era da informação**

 Ponto de partida, 19

Capítulo 1 • Poemas e formas de linguagem, 20

Leitura 1 – *O amor, quando se revela*, Fernando Pessoa, 21

Leitura 2 – *Madrigal*, José Paulo Paes, 21

>> **Interpretação dos textos**, 22

Compreensão, 22

Poema: "O amor, quando se revela", 22

Poema: "Madrigal", 24

Conversa em jogo: falar sobre o amor, indireta ou diretamente?, 24

Linguagem e construção dos textos, 25

Comparando poemas, 25

Poemas com interações entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal, 25

Poemas verbais, 25

Leitura 3 – *Imagem*, Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti, 26

Leitura 4 – *Rua*, Ronaldo Azeredo, 26

>> **Interpretação dos textos**, 27

Compreensão, 27

Poema: "Imagem", 27

Poema: "Rua", 27

Poema visual, 28

>> **Interpretação do texto**, 29

Compreensão, 29

Prática de oralidade, 30

Declamação de poemas, 30

Outras linguagens, 30

Colagem e justaposição em obra de arte, 30

Conexões, 31

1. Haicai, um poema de três versos, 31

2. Mais poemas, 32

3. Tira, 34

>> **Língua: usos e reflexão**, 35

Recursos expressivos no poema, 35

Pontuação, expressividade e efeitos de sentido, 35

Recursos estilísticos: figuras de linguagem, 36

Outros recursos estilísticos, 42

>> **Produção de texto**, 46

Gênero: poema visual, 46

Outros textos do mesmo gênero, 48

Poemas visuais, 48

Sapato alto, Sérgio Capparelli, 48

Mar azul, Ferreira Gullar, 48

Autoavaliação, 49

Capítulo 2 • Contos em tempos de comunicação rápida, 50

Leitura 1 – *Circuito fechado (3)*, Ricardo Ramos, 51

>> **Interpretação do texto**, 52

Compreensão, 52

Construção e linguagem do texto, 53

Leitura 2 – 73, Dalton Trevisan, 55

>> **Interpretação do texto**, 56

Compreensão, 56

Leitura 3 – *No messenger*, Leonardo Brasiliense, 57

>> **Interpretação do texto**, 57

Compreensão, 57

Conversa em jogo: amizades virtuais, 58

Comparando os contos, 58

Prática de oralidade, 59

Debate, 59

Outras linguagens, 60

História em quadrinhos, 60

Conexões, 61

1. Concisão e justaposição, 61

2. Suportes da literatura na era de comunicação atual, 62

>> **Língua: usos e reflexão**, 63

Período composto (I), 63

Coordenação e subordinação: recursos de coesão no período composto, 65

>> **Produção de texto**, 75

Gêneros: conto breve ou miniconto, 75

Outro texto do mesmo gênero, 77

Circuito fechado (1), Ricardo Ramos, 77

Autoavaliação, 78

Sugestões, 79



Ponto de chegada, 80

1. O que estudamos nesta Unidade, 80

2. Produção: poema, 82



Ilustrações: Nilzete Neves/Arquivo da editora



A atemporal arte de narrar...

Ponto de partida, 85

Capítulo 3 • Conto, 86

Leitura – *Metonímia, ou a vingança do enganado*, Rachel de Queiroz, 87, 89, 91

>> **Interpretação do texto**, 89

Compreensão, 89, 91, 93

Conversa em jogo: como lidar com as frustrações?, 93

Construção do texto, 94

Formas de organizar o texto, 94

Linguagem do texto, 97

Recursos estilísticos, 97

Prática de oralidade, 102

Exposição oral, 102

Outras linguagens, 103

Pintura, 103

Conexões, 104

1. Literatura: histórias famosas de amores impossíveis, 104

2. Literatura e música em diálogo, 105

>> **Língua: usos e reflexão**, 105

Período composto (II), 105

Processo de subordinação e coesão (I), 107

Orações subordinadas

substantivas, 108

Classificação das orações

substantivas, 109

Orações reduzidas, 112

>> **Produção de texto**, 116

Gênero: conto, 116

Outro texto do mesmo gênero, 118

Dona Custódia,
Fernando Sabino, 118

Autoavaliação, 121

Capítulo 4 • Romance, 122

Leitura – *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis, 123, 124, 126

>> **Interpretação do texto**, 124

Compreensão, 124, 125, 127

Conversa em jogo: sem palavras?, 127

Construção do texto, 127

Unidade narrativa: capítulo de romance, 128

Linguagem do texto, 128

Turno conversacional, 129

Outros recursos de linguagem, 129

Outras linguagens, 135

Quadrinhos e unidades narrativas, 135

Prática de oralidade, 137

Discussão em grupo, 137

Conexões, 138

1. A história na História, 138

2. A arte do beijo e o beijo na arte, 139

3. A cultura do beijo e o beijo nas diferentes culturas, 140

>> **Língua: usos e reflexão**, 141

Período composto (III), 141

Processo de subordinação e coesão (II), 141

No dia a dia: período composto, 149

>> **Produção de texto**, 155

Retextualização: sequência conversacional, 155

Outro texto do mesmo gênero, 156

Os vizinhos, Luiz Antonio Aguiar, 156

Autoavaliação, 158

Sugestões, 159




Ponto de chegada, 160

1. O que estudamos nesta Unidade, 160

2. Produção: conto, 162



APÊNDICE E-Seleção dos dados para análise do *LD-Tecendo Linguagens*, volume 9º

 <h1 style="margin: 0;">SUMÁRIO</h1>	
UNIDADE 1	
POR DENTRO DA LITERATURA	
13	
Capítulo 1	Capítulo 2
DESVENDANDO O CONTO 14	DESVENDANDO O ROMANCE 32
▶ Para começo de conversa 14	▶ Para começo de conversa 32
▶ Prática de leitura 15	▶ Prática de leitura 33
Texto 1 – Conto 15 <i>(O chapéu, Charles Kieffer)</i>	Texto 1 – Romance (fragmento) 33 <i>(A pata da gazela, José de Alencar)</i>
POR DENTRO DO TEXTO 16	POR DENTRO DO TEXTO 35
TROCANDO IDEIAS 17	▶ Prática de leitura 36
▶ Reflexão sobre o uso da língua 17	Texto 2 – Romance (fragmento) 36 <i>(A pata da gazela, José de Alencar)</i>
Morfossintaxe	POR DENTRO DO TEXTO 37
APLICANDO CONHECIMENTOS 18	TEXTO E CONSTRUÇÃO 38
▶ Prática de leitura 19	DE OLHO NO VOCABULÁRIO 39
Texto 2 – Conto 19 <i>(O vagabundo na esplanada, Manuel da Fonseca)</i>	▶ Prática de leitura 41
POR DENTRO DO TEXTO 21	Texto 3 – Romance (fragmento) 41 <i>(Ana Terra, Erico Veríssimo)</i>
TEXTO E CONSTRUÇÃO 23	POR DENTRO DO TEXTO 42
TEXTO E CONTEXTO 23	CONFRONTANDO TEXTOS 43
TROCANDO IDEIAS 23	▶ Reflexão sobre o uso da língua 45
▶ Momento de ouvir 23	Frase, oração e período (revisão) 46
▶ Reflexão sobre o uso da língua 24	APLICANDO CONHECIMENTOS 46
Vozes do verbo	▶ Na trilha da oralidade 46
APLICANDO CONHECIMENTOS 25	Marcadores conversacionais
▶ Prática de leitura 27	▶ Produção de texto 49
Texto 3 – Fotografia 27 <i>(Brasileiros, Araújo Alcantara)</i>	Conto
POR DENTRO DO TEXTO 27	▶ Projetos em ação 51
CONFRONTANDO TEXTOS 28	Releitura de contos e romances
▶ Atividade de criação 29	▶ Leia mais 52
Mostra de fotografia	▶ Preparando-se para o próximo capítulo 52
▶ Produção de texto 30	
Conto	
▶ Preparando-se para o próximo capítulo 31	

UNIDADE 2

VIDA DE ADOLESCENTE

53

Capítulo 1		
AMOR & POESIA	54	
▶ Para começo de conversa.....	54	▶ Na trilha da oralidade..... 74
▶ Prática de leitura.....	55	Debate regrado
Texto 1 – Poema.....	55	▶ Leia mais..... 75
(<i>Órion</i> , Carlos Drummond de Andrade)		▶ Preparando-se para o próximo capítulo..... 75
POR DENTRO DO TEXTO.....	55	
CONFRONTANDO TEXTOS.....	56	
▶ Momento de ouvir.....	57	
▶ Prática de leitura.....	57	
Texto 2 – Romance (fragmento).....	57	
(<i>O carteiro e o poeta</i> , Antonio Skármeta)		
POR DENTRO DO TEXTO.....	59	
▶ Reflexão sobre o uso da língua.....	61	
Conjunção e período		
APLICANDO CONHECIMENTOS.....	62	
▶ Prática de leitura.....	63	
Texto 3 – Poema.....	63	
(<i>Lira do amor romântico ou a eterna repetição</i> , Carlos Drummond de Andrade)		
POR DENTRO DO TEXTO.....	63	
▶ Prática de leitura.....	66	
Texto 4 – Poema.....	66	
(<i>Essa que eu hei de amar</i> , Guilherme de Almeida)		
POR DENTRO DO TEXTO.....	66	
TEXTO E CONSTRUÇÃO.....	67	
▶ Prática de leitura.....	67	
Texto 5 – Poema.....	67	
(<i>Excursão</i> , Sérgio Capparelli)		
POR DENTRO DO TEXTO.....	68	
TROCANDO IDEIAS.....	68	
CONFRONTANDO TEXTOS.....	68	
▶ Momento de ouvir.....	70	
▶ Produção de texto.....	70	
Poema		
▶ Prática de leitura.....	71	
Texto 6 – Reportagem.....	71	
(<i>Educação sexual para jovens: O que as escolas devem ensinar?</i> , John McManus)		
POR DENTRO DO TEXTO.....	73	
		Capítulo 2
		OUTRAS PAIXÕES, OUTRAS LINGUAGENS 76
		▶ Para começo de conversa..... 76
		▶ Prática de leitura..... 77
		Texto 1 – Romance (fragmento)..... 77
		(<i>O menino sem imaginação</i> , Carlos Eduardo Novaes)
		POR DENTRO DO TEXTO..... 78
		▶ Prática de leitura..... 79
		Texto 2 – Romance (fragmento)..... 79
		(<i>O menino sem imaginação</i> , Carlos Eduardo Novaes)
		POR DENTRO DO TEXTO..... 80
		TEXTO E CONTEXTO..... 80
		▶ Prática de leitura..... 80
		Texto 3 – Ensaio (fragmento)..... 80
		(<i>Fascínio, modelos e linguagem da TV</i> , Ciro Marcondes Filho)
		POR DENTRO DO TEXTO..... 82
		CONFRONTANDO TEXTOS..... 82
		▶ Reflexão sobre o uso da língua..... 82
		Oração coordenada e oração subordinada
		APLICANDO CONHECIMENTOS..... 85
		▶ Hora da pesquisa..... 86
		Análise de programas de TV
		Enquete
		▶ Prática de leitura..... 86
		Texto 4 – Sinopse..... 86
		(<i>O carteiro e o poeta</i>)
		POR DENTRO DO TEXTO..... 87
		TEXTO E CONTEXTO..... 87
		TEXTO E CONSTRUÇÃO..... 88
		TROCANDO IDEIAS..... 88
		▶ Prática de leitura..... 88
		Texto 5 – Resenha crítica..... 88
		(<i>O carteiro e o poeta</i> , Rubens Ewald Filho)
		POR DENTRO DO TEXTO..... 89

TEXTO E CONTEXTO	89	POR DENTRO DO TEXTO	98
TEXTO E CONSTRUÇÃO	89	▶ Produção de texto	99
TROCANDO IDEIAS	90	Resenha	
▶ Momento de ouvir	90	▶ Projetos em ação	101
▶ Reflexão sobre o uso da língua	91	Cineclube	
Oração coordenada		Programa de televisão	
APLICANDO CONHECIMENTOS	92	▶ Leia mais	102
▶ Prática de leitura	92	▶ Preparando-se para o próximo capítulo	102
Texto 6 – Roteiro	92		
(Como fazer um filme de amor, José Roberto Torero)			

APÊNDICE F- Seleção dos dados para análise do *LD-Universos*, volume 9º

Sumário

1 EU (NÃO) SAIO DO PADRÃO 12

1 Todo mundo odeia falsas promessas 14

Discurso político-estudantil

Antes da leitura	14
Durante a leitura	15
Eu, presidente do grêmio estudantil	15

Texto	
Discurso de apresentação de propostas de candidato à presidência de grêmio (J. D. D. N.)	16
Todo mundo odeia eleições (do seriado <i>Todo mundo odeia o Chris</i>)	17
Depois da leitura	18
A reconstrução dos sentidos do texto	18

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto	19
• Período composto por coordenação: diferentes graus de dependência sintática e semântica	
• Uso da conjunção <i>mas</i> como elemento persuasivo	

Avalie o que você aprendeu	21
• Para tirar conclusões	22

Oficina de textos	23
Apresentação da situação	23
• Definição do projeto de comunicação	23
• Preparação de conteúdos	23
A primeira produção	24
Criando soluções para os problemas	25
• Módulo I – A estrutura do texto	25
• Módulo II – Uau!!!	26
• Módulo III – No papel	28
• Módulo IV – Do papel para o público	28
• Módulo V – Escolhendo o melhor orador	29
A produção final	29

2 A poesia na boca do povo 30

Letra de canção

Antes da leitura	30
Durante a leitura	31
Qual é a música?	31

Texto	
• <i>Desafinado</i> (Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça)	32
• <i>Alegria, alegria</i> (Caetano Veloso)	33
• <i>Apesar de você</i> (Chico Buarque)	34
Depois da leitura	35
A reconstrução dos sentidos do texto	35

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto	38
• A coordenação e a subordinação na construção dos sentidos do texto	
• Estratégias de referência em canções de protesto	
Avalie o que você aprendeu	40
• Para tirar conclusões	41

3 Um exercício de cidadania 42

Manifesto

Antes da leitura	42
Durante a leitura	43
Os alvos do manifesto	43

Texto	
Encarte do disco <i>Fullgás</i> (Marina Lima e Antonio Cícero)	43
Depois da leitura	44
A reconstrução dos sentidos do texto	44
A gramática na reconstrução dos sentidos do texto	46

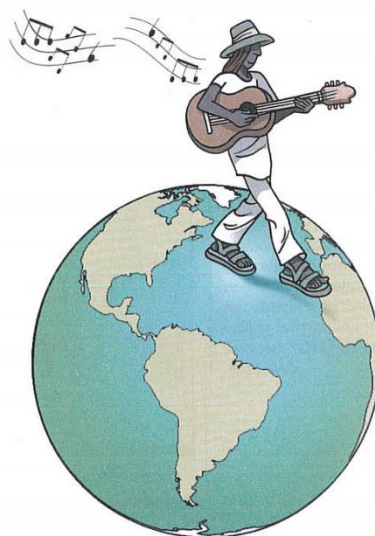
• O paradoxo na construção do manifesto	
• Orações coordenadas: usos e efeitos de sentido	
• O uso da primeira pessoa do plural no manifesto	

Avalie o que você aprendeu	48
• Para tirar conclusões	48

Oficina de textos 49

Apresentação da situação	49
• Definição do projeto de comunicação	49
• Preparação de conteúdos	49
A primeira produção	50
Criando soluções para os problemas	50
• Módulo I – A estrutura do texto	51
• Módulo II – A capacidade de informar e de surpreender o leitor	52
• Módulo III – Ortografia	53
A produção final	53

Projeto: Top 10!	54
-------------------------	----





Vicente Mendonça/IBR

2 O MOVIMENTO DO OLHAR 58

4 Um olhar para a eternidade 60

Crônica 1

Antes da leitura 60

Durante a leitura 62

De olho nas características da crônica 62

Texto 62

Medo da eternidade (Clarice Lispector) 62

Depois da leitura 64

A reconstrução dos sentidos do texto 64

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto 65

- Uso de figuras de linguagem na crônica: metáfora e antítese

- A conjunção no período composto e seus efeitos de sentido

- Marcas linguísticas de subjetividade: uso da primeira pessoa

Avalie o que você aprendeu 66

- Para tirar conclusões 67

5 O vernáculo sob espreita 68

Crônica 2

Antes da leitura 68

Durante a leitura 69

Risômetro 69

Texto 70

Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim (Rubem Braga) 70

Depois da leitura 72

A reconstrução dos sentidos do texto 72

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto 75

- A pergunta retórica e o presente do indicativo no diálogo com o leitor

- O predicativo do sujeito e a construção dos sentidos da crônica

- Encaixe entre orações subordinadas

- Oração reduzida de formas nominais do verbo

- Período misto: coordenação de orações subordinadas

Avalie o que você aprendeu 78

- Para tirar conclusões 78

Oficina de textos 79

Apresentação da situação 79

- Definição do projeto de comunicação 79

- Preparação de conteúdos 79

A primeira produção 80

Criando soluções para os problemas 80

- Módulo I – A estrutura do texto 80

- Módulo II – Exercitando o foco narrativo 82

- Módulo III – Coordenando orações subordinadas 83

- Módulo IV – Títulos interessantes 84

- Módulo V – Avaliando a produção inicial 84

- Módulo VI – Uso da vírgula 85

A produção final 85

6 Universo ao meu redor 86

Poema

Antes da leitura 86

Durante a leitura 87

Qual é a sua? 87

Texto 88

A bruxa (Carlos Drummond de Andrade) 88

Depois da leitura 89

A reconstrução dos sentidos do texto 89

A gramática na reconstrução dos sentidos do texto 90

- Usos da metáfora, da metonímia, da antítese e da anáfora na construção dos sentidos do poema

- As orações subordinadas adjetivas e a caracterização no poema

Avalie o que você aprendeu 93

- Para tirar conclusões 94

Oficina de textos 95

Apresentação da situação 95

- Definição do projeto de comunicação 95

- Preparação de conteúdos 95

A primeira produção 96

Criando soluções para os problemas 96

- Módulo I – A estrutura do texto 96

- Módulo II – Construindo rimas ricas e pobres 97

- Módulo III – Construindo metáforas, metonímias e antíteses 98

- Módulo IV – Ortografia 99

A produção final 99

Projeto: A exposição do cotidiano 100

ANEXO A- Projeto Teláris para o 9º ano- texto: O amor, quando se revela

1 O amor, quando se revela

Fernando Pessoa

O amor, quando se revela,
Não se sabe revelar.
Sabe bem olhar p'ra *ela*,
Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente
Não sabe o que há de dizer.
Fala: parece que mente...
Cala: parece esquecer...

Ah, mas se *ela* adivinhasse,
Se pudesse ouvir o olhar,
E se um olhar lhe bastasse
P'ra saber que a estão a amar!

Mas quem sente muito, cala;
Quem quer dizer quanto sente
Fica sem alma nem fala,
Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe
O que não lhe ousou contar,
Já não terei que falar-lhe
Porque lhe estou a falar...

In: BUENO, Alexei (Org.). *Poemas de amor*.
Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 31.



ANEXO B- Tecendo Linguagens para o 9º ano- texto: O vagabundo na esplanada

Prática de leitura

Texto 2 – Conto

ANTES DE LER

Professor, provavelmente os alunos falarão a respeito do tema da pobreza sugerido pelo vocabulário em destaque. Após a leitura do texto, eles podem ficar surpresos com o retrato que o texto faz da personagem principal (o vagabundo).

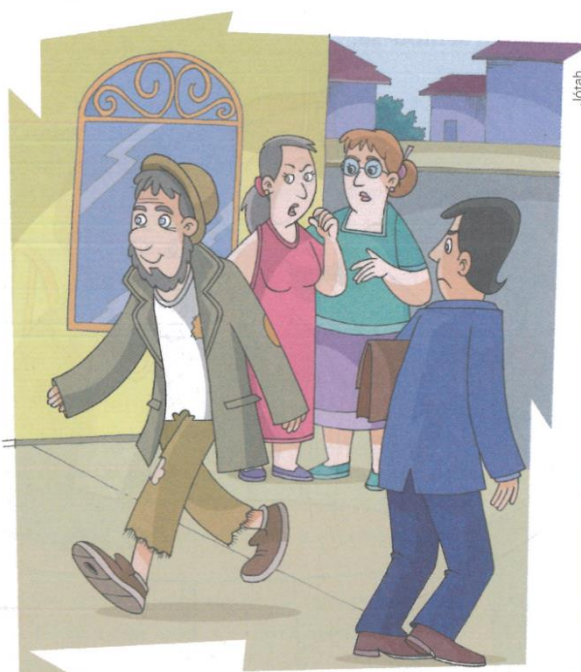
O texto seguinte foi escrito pelo autor português Manuel da Fonseca. Percorra-o, observando apenas as palavras e expressões em destaque, e responda: De que assunto ele trata?

O vagabundo na esplanada

A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acautelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esguelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o **vagabundo**, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de **remendos**. Sobre a **esburacada camisola** interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, **as calças deixavam à mostra as canelas**, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos **cambados**. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu parecia uma auréola **alvacenta**.



Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia e compreensivo perdão, erguia-se, intacto e distante, numa serena dignidade.

Era assim, ao que se via, o seu natural comportamento de caminhar pela cidade.

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se **está nas tintas** para quem passa. Não só por educação, mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, da **deambulante** causa do seu espanto. E à vista do que lhes parecia um homem livre de sujeições, senhor de si próprio em qualquer circunstância e lugar, logo, por contraste, lhes ocorriam todos os problemas, todos os compadrios, todas as obrigações que os **enrodilhavam**. E sempre submersos de prepotências, sempre humilhados e sempre a fingir que nada disso lhes acontecia.

Num instante, embora se desconhecessem, aliviava-os a unânime má vontade contra quem tão vincadamente os afrontava em plena rua. Pronta, a vingança surgia. Falavam dos sapatos cambados, do fato de **remendos**, do ridículo chapéu. Consolava-os imaginar os frios, as chuvas e as **fomes** que o homem havia de **sofrer**. Entretanto, alguém disse:

– Vê-se com cada sujeito.

Um senhor vestido de escuro, de pasta negra e luzidia, colocada ostensivamente ao alto e bem segura sob o braço arqueado, murmurou azedamente:

– Que benefício trará tal criatura à sociedade?

– Devia era ser proibido que gente desta [classe] andasse pelas ruas da cidade – murmurou, escandalizada, uma velha senhora a outra velha senhora de igual modo escandalizada. E assim, resmungando, se dispersavam, cada um às suas obrigações, aos seus problemas. Sem dar por tal, o homem seguia adiante.

Junto dos Restauradores, a **esplanada** atraiu-lhe a atenção. De cabeça inclinada para trás, pálpebras baixas, catou pelos bolsos umas tantas moedas, que pôs na palma da mão. Com o dedo esticado, separou-as, contando-as conscienciosamente. Aguardou o sinal de passagem e saiu da sombra dos prédios para o sol da tarde quente de verão.

A meio da esplanada havia uma mesa livre. Com o à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.



Após acomodar-se o melhor que o feitio da cadeira de ferro consentia, tirou os pés dos sapatos, espalmou-os contra a frescura do empedrado, sob o toldo. As rugas abriram-lhe no **rosto curtido** pelas **soalheiras** um sorriso de bem-estar.

Mas o fato e os modos da sua chegada haviam despertado nos ocupantes da esplanada, mulheres e homens, uma turbulência de expressões desaprovadoras. Ao desassossego de semelhante atrevimento sucedera a indignação.

Ausente, o homem entregava-se ao prazer de refrescar os pés cansados, quando um inesperado golpe de vento ergueu do chão a folha inteira de um jornal, e enrolou-lha nas

canelas. O homem apanhou-a, abriu-a. Estendeu as pernas, cruzou um pé sobre o outro. Céptico, mas curioso, pôs-se a ler.

O facto, de si tão discreto, pareceu constituir a máxima ofensa para os presentes. Franzidos, empertigaram-se, circunvagando os olhos, como se gritassem: “Pois não há um empregado que venha expulsar daqui este tipo!”. Nas caras, descompostas pelo desorbitado **melindre**, havia o que quer que fosse de recalçada, hedionda raiva contra o homem malvestido e tranquilo, que lia o jornal na esplanada.

Um rapaz aproximou-se. Casaco branco, bandeja sob o braço, muito senhor do seu dever. Mas, ao reparar no rosto do homem, tartamudeou:

– Não pode...

E calou-se. O homem olhava-o com benevolência.

– Disse?

– É reservado o direito de admissão – tornou o rapaz, hesitando. – Está além escrito.

Depois de ler o **dístico**, o homem, com a placidez de quem, por mera distração, se dispõe a aprender mais um dos confusos costumes da cidade, perguntou:

– Que direito vem a ser esse?

– Bem... – voltou o empregado. – A gerência não admite... Não podem vir aqui certas pessoas.

– E é a mim que vem dizer isso?


O homem estava deveras surpreendido. Encolhendo os ombros, como quem se presta a um sacrifício, deu uma mirada pelas caras dos circunstantes. O azul-claro dos olhos **embaciou-se-lhe**.

– Talvez que a gerência tenha razão – concluiu ele, em tom baixo e magoado. – Aqui para nós, também me não parecem lá grande coisa. O empregado nem podia falar.

Conciliador, já a preparar-se para continuar a leitura do jornal, o homem colocou as moedas sobre a mesa, e pediu, delicadamente:

– Traga-me uma cerveja fresca, se faz favor. E diga à gerência que os deixe ficar. Por mim, não me importo.

ANEXO C- Glossário do LD *Tecendo Linguagens*, volume 9º



GLOSSÁRIO

Professor, o Glossário a seguir esclarece alguns termos encontrados nos textos e atividades deste volume. Para facilitar a consulta, as palavras foram dispostas em ordem alfabética, não necessariamente seguindo a sequência em que aparecem nos capítulos e unidades deste livro.

Agalooado: bordado com galões (tiras de tecido bordadas com fios dourados).

Alvacento: esbranquiçado, quase branco.

Andrajo: trapo, roupa muito velha e rasgada.

Bandulho: ventre pronunciado; barriga, pança.

Botina: bota de cano baixo, geralmente usada por crianças e mulheres.

Bulevar: rua ou avenida larga, geralmente arborizada.

Cambado: gasto de forma desigual na sola e no salto.

Casta: qualquer grupo social, ou sistema rígido de classe social.

Ceiró (ou seira): cesto de vime para transportar frutas.

Chapa: amigo, camarada.

Chapim: calçado de sola grossa, usado para realçar a estatura das mulheres.

Coxilha: extensão de terra com elevações, que formam uma espécie de ondulação, na qual se desenvolve a atividade pastoril.

Deambulante: que caminha sem direção determinada.

Debuxo: esboço.

Deleite sádico: satisfação maldosa, perversidade.

Dístico: letreiro, placa.

Eflúvio: perfume.

Elação: condição do que é sublime; elevação.

Embaciar: obscurecer, embaçar.

Enrodilhar: envolver.

Epíteto: qualificação elogiosa ou pejorativa dada a alguém; alcunha, apelido.

Esplanada: terreno plano, largo, extenso, situado em frente a um edifício importante.

Estar nas tintas: assumir uma atitude de despreocupação, indiferença.

Gororoba: almoço ou jantar; comida, boia, rango.

Ignoto: desconhecido.

Incursão involuntária: passagem rápida por um lugar, sem querer.

Internacionalização: ato ou efeito de tornar-se internacional, de pertencer ao mundo.

Lacaio: criado, acompanhante.

Laivo: marca, sinal, mancha.

Mancebo: jovem, moço.

Melindre: sentimento de vergonha; pudor, recato, escrúpulo.

Opaco: confuso, sem entender.

Otomana: sofá baixo e grande, em que cabem várias pessoas ao mesmo tempo.

Poeta de ceiró e torquês: pessoa com habilidade manual, que faz trabalhos manuais tão benfeitos que por isso é chamada de poeta.

Relutância: em oposição; hesitação.

Réplica: resposta; contestação, refutação.

Roca: ferramenta utilizada na fiação manual ou mecânica.

Sainete: graça.

Silfo: gênio do ar, na mitologia céltica e germânica da Idade Média.

Soalheira: exposição aos raios solares.

Sofrear: fazer parar ou diminuir a marcha de um cavalo.

Torquês: alicate de pontas recurvadas.

Urutau: ave noturna de plumagem marrom ou cinzenta, encontrada da Costa Rica à Bolívia, em todo o Brasil, na Argentina e no Uruguai.

Veleidade: vontade; fantasia; tendência.

Vitória: carruagem para dois passageiros, com quatro rodas e cobertura dobrável.

ANEXO D- Tecendo Linguagens para o 9º ano- texto: A pata da gazela

Prática de leitura

Texto 1 – Romance (fragmento)

ANTES DE LER

Professor, nesse contexto, "vitória" dá nome a uma carruagem para dois passageiros, com quatro rodas e cobertura dobrável. Espera-se que o aluno perceba, por esse significado, que a história ocorre em um passado distante, já que esse tipo de transporte não é utilizado há muito tempo.

Leia apenas o primeiro parágrafo do texto a seguir e, depois, confira o significado da palavra "vitória" no **Glossário**. Em seguida, responda: A história do texto que você vai ler ocorre em um passado distante ou nos dias atuais?

A pata da gazela

[...]

Estava parada na Rua da Quitanda, próximo à da Assembleia, uma linda **vitória**, puxada por soberbos cavalos do Cabo.

Dentro do carro havia duas moças; uma delas, alta e esbelta, tinha uma presença encantadora; a outra, de pequena estatura, muito delicada de talhe, era talvez mais linda que sua companheira.

Estavam ambas elegantemente vestidas, e conversavam a respeito das compras que já tinham realizado ou das que ainda pretendiam fazer.

– Daqui aonde vamos? perguntou a mais baixa, vestida de roxo-claro.

– Ao escritório de papai: talvez ele queira vir conosco. Na volta passaremos pela Rua do Ouvidor, respondeu a mais esbelta, cujo talhe era desenhado por um roupão cinzento.

O vestido roxo debruçou-se de modo a olhar para fora, no sentido contrário àquele em que seguia o carro, enquanto o roupão, recostando-se nas almofadas, consultava uma carteirinha de lembranças, onde naturalmente escrevera a nota de suas encomendas.

– O **lacaio** ficou-se de uma vez! disse o vestido roxo com um movimento de impaciência.

– É verdade! respondeu distraidamente a companheira.

Estas palavras confirmavam o que aliás indicava o simples aspecto da carruagem: as senhoras estavam à espera do lacaio, mandado a algum ponto próximo. A impaciência da moça de vestido roxo era partilhada pelos fogosos cavalos, que dificilmente conseguia **sofrear** um cocheiro **agalado**.



Depois de alguns momentos de espera, sobresaltou-se o roupão cinzento, e conchegando-se mais às almofadas, como para ocultar-se no fundo da carruagem, murmurou:

– Laura!... Laura!...

E como sua amiga não a ouvisse, puxou-lhe pela manga.

– O que é, Amélia?

– Não vê? Aquele moço que está ali defronte nos olhando.

– Que tem isto? disse Laura sorrindo.

– Não gosto! replicou Amélia com um movimento de contrariedade. Há quanto tempo está ali e sem tirar os olhos de mim?

– Volta-lhe as costas!

– Vamos para diante.

– Como quiseres.

Avisado o cocheiro, avançou alguns passos, de modo a tirar ao curioso a vista do interior do carro; mas o **mancebo** não desanimou por isso, e passando de uma a outra porta, tomou posição conveniente para contemplar a moça com admiração franca e apaixonada.

Simple no traje, e pouco favorecido a respeito de beleza; os dotes naturais que excitavam nesse moço alguma atenção eram uma vasta fronte meditativa e os grandes olhos pardos, cheios do brilho profundo e fosforescente que naquele momento derramavam pelo semblante de Amélia.

[...]

Notando Amélia a insistência do mancebo, ficou vivamente contrariada. Aquele olhar profundo, que parecia despedir os fogos surdos de uma labareda oculta, incutia nela um desassossego íntimo. Agitava-se impaciente, como uma criatura no meio de um sono inquieto ou mesmo de um ligeiro pesadelo.

Até que abriu o chapeuzinho de sol, para interceptar a contemplação apaixonada de que era objeto. Nesta ocasião, Laura, que frequentemente se debruçava para ver quando vinha o laçao, retraiu o corpo com vivacidade:

– Enfim; aí vem!

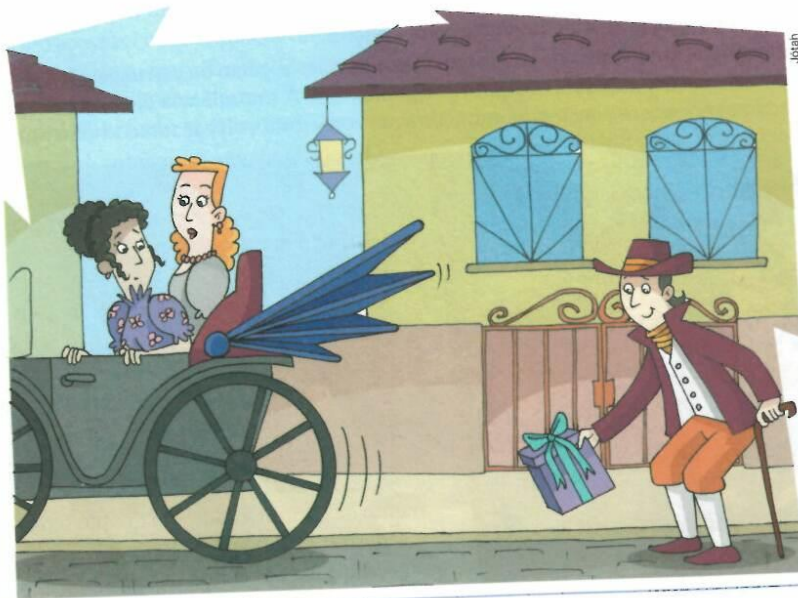
– Felizmente! disse Amélia.

O laçao aproximava-se a passos medidos; trazia na mão um embrulho de papel azul, que o atrito dos dedos e a oscilação dos objetos envoltos desfizera, obrigando o portador a apertá-lo de vez em quando.

Julgando ao cabo de alguns instantes que o laçao já tocava o estribo da carruagem, Amélia, tomando um tom imperativo, disse para o cocheiro:

– Vamos! vamos!

Ao aceno que lhe fez o cocheiro, o laçao correu, chegando a tempo de apanhar o carro, que partia ao trote largo da fogosa parelha. Deitar o embrulho na caixa da vitória, rodear em dois saltos e galgar o estribo da almofada foi para o criado, habituado a essa manobra, negócio de um instante. Não percebera ele, porém, que, abrindo-se o papel com a corrida, um dos objetos nele contidos escorregara e, justamente na ocasião de deitar o embrulho na caixa do carro, caíra na calçada.



Laura, que se inclinara com vivo interesse para tomar o embrulho das mãos do lacaio, tivera um pressentimento do acidente, ao ver o papel desenrolado. Fechando-o rapidamente e escondendo-o por baixo do assento da vitória, ela debruçou-se ainda uma vez para verificar se com efeito alguma coisa havia caído. Ao mesmo tempo acompanhava o movimento com estas palavras de contrariedade:

– Como ele manda isto! Por mais que se lhe recomende!

Laura nada viu, porque já a vitória rodava ligeiramente sobre os paralelepípedos.

Nesse momento, porém, dobrando a Rua da Assembleia, se aproximara um moço elegante não só no traje do melhor gosto, como na graça de sua pessoa: era sem dúvida um dos príncipes da moda, um dos leões da Rua do Ouvidor; mas desse podemos assegurar pelo seu parecer distinto que não tinha usurpado o título.

O mancebo viu casualmente o lacaio quando passara por ele correndo, e percebeu que um objeto caíra do embrulho. Naturalmente não se dignaria abaixar para apanhá-lo, nem mesmo deitar-lhe um olhar, se não visse aparecer ao lado da vitória o rosto de uma senhora, que o aspecto da carruagem indicava pertencer à melhor sociedade.

Então apressou-se, para ter ocasião de fazer uma fineza, e pretexto de conhecer a senhora, que lhe parecera bonita. Os leões são apaixonadíssimos de tais encontros; acham-lhes um **sainete** que destrói a monotonia das relações habituais.

Quando o moço ergueu-se com o objeto na mão, já o carro dobrava a Rua Sete de Setembro. Ficou ele um momento indeciso, olhando em torno, como se esperasse alguma informação a respeito da pessoa a quem pertencia o carro. Sem dúvida a senhora era conhecida em alguma loja de fazendas; talvez tivesse aí feito compras.

Não obtendo, porém, informações, nem colhendo resultado da pergunta que fizera a um caixeiro próximo, resolveu-se a meter o objeto no bolso e seguir seu caminho.

[...]

ALENCAR, José de. *A pata da gazela*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00138a.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Professor, há informações biográficas sobre José de Alencar no Manual.

ANEXO E- *Tecendo Linguagens* para o 9º ano- texto: Ana Terra

Prática de leitura
Texto 3 – Romance (fragmento)**Ana Terra**

[...]

Mal raiou o dia, Ana ouviu um longo mugido. Teve um estremecimento, voltou a cabeça para todos os lados, procurando, e finalmente avistou uma das vacas leiteiras da estância, que subia a **coxilha** na direção do rancho. A Mimosa! – reconheceu. Correu ao encontro da vaca, enlaçou-lhe o pescoço com os braços, ficou por algum tempo a sentir contra o rosto o calor bom do animal e a acariciar-lhe o pelo do pescoço. Leite pras crianças – pensou. O dia afinal de contas começava bem. Apanhou do meio dos destroços do rancho um balde amassado, acorrou-se ao pé da vaca e começou a ordenhá-la. E assim, quando Eulália, Pedrinho e Rosa acordaram, Ana pôde oferecer a cada um deles um caneco de leite.

– Sabe quem voltou, meu filho? A Mimosa.

O menino olhou para o animal com olhos alegres.

– Fugiu dos bandidos! – exclamou ele.

Bebeu o leite morno, aproximou-se da vaca e passou-lhe a mão pelo lombo, dizendo:

– Mimosa velha... Mimosa valente...

O animal parecia olhar com seus olhos remelentos e tristonhos para as sepulturas. Pedro então perguntou:

– E as cruzes, mãe?

– É verdade. Precisamos fazer umas cruzes.

Com pedaços de taquara amarrados com cipós, mãe e filho fizeram quatro cruzes, que cravaram nas quatro sepulturas. Enquanto faziam isso, Eulália, que desde o despertar não dissera uma única palavra, continuava sentada no chão a embalar a filha nos braços, os olhos voltados fixamente para as bandas do Rio Pardo.

No momento em que cravara a última cruz, Ana teve uma dúvida que a deixou apreensiva. Só agora lhe ocorria que não tinha escutado o coração dum dos escravos. O mais magro deles estava com a cabeça decepada – isso ela não podia esquecer...

Mas e o outro? Ela estava tão cansada, tão tonta e confusa que nem tivera a ideia de verificar se o pobre do negro estava morto ou não. Tinham empurrado o corpo para dentro da cova e atirado terra em cima... Ana olhava, sombria, para as sepulturas.

Fosse como fosse, agora era tarde demais. “Deus me perdoe” – murmurou ela. E não se preocupou mais com aquilo, pois tinha muitas outras coisas em que pensar.

Começou a catar em meio dos destroços do rancho as coisas que os castelhanos haviam deixado intatas: a **roca**, o crucifixo, a tesoura grande de podar – que servira para cortar o umbigo de Pedrinho e de Rosa –, algumas roupas e dois pratos de pedra.

Amontoou tudo isso e mais o cofre em cima dum cobertor e fez uma trouxa.

Naquele dia alimentaram-se de pêssegos e dos lambaris que Pedrinho pescou no poço. E mais uma noite desceu – clara, morna, pontilhada de vaga-lumes e dos gemidos dos **urutaus**.

Pela madrugada Ana acordou e ouviu o choro da cunhada. Aproximou-se dela e tocou-lhe o ombro com a ponta dos dedos.

– Não há de ser nada, Eulália...

Parada junto de Pedro e Rosa, como um vaga-lume pousado a luciluzir entre os chifres, a vaca parecia velar o sono das crianças, como um anjo da guarda.

– Que vai ser de nós agora? – choramingou Eulália.

– Vamos embora daqui.

– Mas pra onde?

– Pra qualquer lugar. O mundo é grande.

Ana sentia-se animada, com vontade de viver. Sabia que, por piores que fossem as coisas que estavam por vir, não podiam ser tão horríveis como as que já tinha sofrido. Esse pensamento dava-lhe uma grande coragem. E ali, deitada no chão a olhar para as estrelas, ela se sentia agora tomada por uma resignação que chegava quase a ser indiferença. Tinha dentro de si uma espécie de vazio: sabia que nunca mais teria vontade de rir nem de chorar. Queria viver, isso queria, e em grande parte por causa de Pedrinho, que afinal de contas não tinha pedido a ninguém para vir ao mundo. Mas queria viver também de raiva, de birra. A sorte andava sempre virada contra ela. Pois Ana estava agora decidida a contrariar o destino. Ficara louca de pesar no dia em que deixara Sorocaba para vir morar no Continente.

Veze sem conta tinha chorado de tristeza e de saudade naqueles cafundós. Vivia com medo no coração, sem nenhuma esperança de dias melhores, sem a menor alegria, trabalhando como uma negra, e passando frio e desconforto... Tudo isso por quê? Porque era a sua sina. Mas uma pessoa pode lutar contra a sorte que tem. Pode e deve. E agora ela tinha enterrado o pai e o irmão e ali estava, sem casa, sem amigos, sem ilusões, sem nada, mas teimando em viver. Sim, era pura teimosia. Chamava-se Ana Terra. Tinha herdado do pai o gênio de mula.

VERISSIMO, Erico. *O continente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Professor, há informações biográficas sobre Erico Verissimo no Manual.

ANEXO F- Universos para o 9º ano- texto: Desafinado

Na web


Assista a João Gilberto, um dos maiores nomes da Bossa Nova, interpretando "Desafinado" na internet. Aproveite para observar, na interpretação de João, uma das principais características da Bossa Nova: o **canto falado**, em lugar da valorização da **grande voz**. No início, a Bossa Nova enfrentou resistência dos críticos, pois, dentre outras coisas, esse novo jeito de cantar dos artistas bossa-novistas dava a impressão de que havia notas destoando, levando a crer que eles desafinavam – daí surgiu o nome da música.

Desafinado

Quando eu vou cantar você não deixa
E sempre vem a mesma queixa
Diz que eu desafino, que eu não sei cantar
Você é tão bonita
Mas toda beleza
Também pode se acabar

Se você disser que eu desafino, amor
Saiba que isso em mim provoca imensa dor
Só privilegiados têm ouvido igual ao seu
Eu possuo apenas o que Deus me deu
Se você insiste em classificar
Meu comportamento de antimusical
Eu, mesmo mentindo, devo argumentar
Que isto é bossa nova
Que isto é muito natural
O que você não sabe, nem sequer pressente
É que os desafinados também têm um coração
Fotografei você na minha Rolleiflex
Revelou-se a sua enorme ingratidão

Só não poderá falar assim do meu amor
Este é o maior que você pode encontrar, viu
Você com a sua música esqueceu o principal
Que no peito dos desafinados
No fundo do peito bate calado
Que no peito dos desafinados
Também bate um coração

Professor, de acordo com o Parecer CNE/CEB n. 15/2000, "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado". Para saber mais, consulte o Parecer inteiro, especialmente a parte "II – Voto do relator". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_2000.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015. 



Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça. Desafinado. Intérprete: João Gilberto. Em: *Chega de saudade*. Odeon, 1959. Faixa 7.