



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

NATASHA FERRAZ CANTO PESSOA DE LUNA

**LETRAMENTO: A LEITURA INFERENCIAL DOS GÊNEROS
NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

RECIFE

2012

NATASHA FERRAZ CANTO PESSOA DE LUNA

**LETRAMENTO: A LEITURA INFERENCIAL DOS GÊNEROS
NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

RECIFE

2012

NATASHA FERRAZ CANTO PESSOA DE LUNA

**LETRAMENTO: A LEITURA INFERENCIAL DOS GÊNEROS NUMA
PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Aprovado em ____ de _____ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo – Universidade Católica de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Isabela Barbosa Rêgo Barros – Universidade Católica de Pernambuco

Prof^ª Dr^ª. Suzana Leite Cortez – Universidade Católica de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Rose Mary do Nascimento Fraga – Universidade Federal Rural de Pernambuco

*Para Alberto, meu avô, Jorge, meu marido e
Cláudio, meu pai, pessoas que sempre acreditaram
em mim e na realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado na caminhada do mestrado e ter possibilitado a concretização deste trabalho.

À professora Marcia Elizabeth Bortone, pela orientação inicial deste projeto.

À professora Isabela Rêgo Barros, que me recebeu com muito carinho e dedicação para que este trabalho fosse concluído com êxito.

À professora Nadia Azevedo, que sempre soube me ouvir e me encaminhar quando eu mais precisei.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Aos meus colegas de trabalho, com quem compartilhei muito desta pesquisa.

Aos meus alunos, que se dispuseram a participar deste trabalho com responsabilidade e vontade de aprender.

Ao meu marido, Jorge, pela paciência e por ter entendido a minha ausência, sempre me incentivando e acreditando em mim. A você, a minha eterna gratidão.

Ao meu filho Teodoro, minha alegria de vida e razão pela qual tenho em acreditar que é possível.

A minha querida mãe, Lélia, que sempre me incentivou e esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, ficando com meu filho para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Ao meu pai, Cláudio, pelo apoio moral e credibilidade.

As minhas irmãs, Camila e Manuela, pela torcida e demonstração de admiração em cada conquista alcançada.

Aos meus sogros, Ana e Antônio, pela colaboração moral na realização deste trabalho.

Ao meu cunhado Thiago, que me ajudou indiretamente a perceber o quanto a leitura e a compreensão textual são importantes na vida social e acadêmica de uma pessoa.

Aos meus avós, Alberto, Otacília e Maria de Jesus, que sempre acreditaram em mim e me deram força para que tudo desse certo.

Aos meus familiares que colaboraram indiretamente com este pesquisa, especialmente a tia Vânia, que sempre apostou em mim.

A Evânia e Marta, por me ajudarem na organização da minha casa, enquanto eu estava ausente.

As minhas amigas, que sempre souberam me ouvir e deram-me força para continuar nesta caminhada.

A todos vocês, que colaboraram para a realização desta pesquisa, os meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

Ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora [...]

Magda Soares

RESUMO

Esta dissertação apresenta estudo sobre a ampliação da leitura por meio da abordagem dos gêneros. Observamos, na escola pública do estado de Pernambuco em que foi desenvolvido o projeto de intervenção, que a leitura não é trabalhada de forma adequada, já que não há uma dinâmica de incentivo à leitura, muito menos um trabalho direcionado em sala de aula para que de fato a leitura faça parte da rotina de um contexto escolar. O que ocorre são aulas de língua portuguesa descontextualizadas, em que as regras gramaticais são as protagonistas e absolutas na aquisição da linguagem. Em vista disto, foi confirmado na escola campo de estudo deste projeto, que ainda há muita dificuldade em fazer o aluno se apropriar da leitura. Apoiando-se nisto, a pesquisa teve como foco principal desenvolver estratégias de leitura com vistas ao letramento, ou seja, incentivar e trazer a leitura para a sala de aula. O desafio a que nos propusemos foi de possibilitar a um grupo de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública o desenvolvimento da leitura em suas inúmeras dimensões a partir da abordagem dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista, por meio de uma pesquisa qualitativa. Para o trabalho com a leitura, o estudo dos gêneros torna-se primordial na construção das estratégias da linguagem, já que o sujeito representa parte integrante e participante dos processos sociodiscursivos que ocorrem em sua comunidade. Diante disto, tivemos como resultado um grande avanço deste grupo na aquisição do letramento, observados através do progresso nas aulas de língua portuguesa da escola (relatados pelos professores vigentes destes alunos), além de resultados positivos em testes como o Saepe, em que a diversidade dos gêneros e a leitura compõem toda a prova.

Palavras- chave: Leitura, inferências, gêneros textuais, sociointeracionismo.

Abstract

This dissertation presents a study on the expansion of reading through approach genres. We observe, in public schools in Pernambuco state in which the project was developed intervention, that reading is not worked properly since there is a dynamic incentive to read, much less a work directed in the classroom so that actually reading part of a routine school context. What happens is decontextualized Portuguese language classes, in which grammatical rules are the absolute protagonists and language acquisition. In view of this, it was confirmed in the school field of study of this project, there is still much difficulty in making the student to appropriate reading. Relying on this, the research focused on primary reading strategies with a view to literacy, in other words, to encourage reading and bring to the classroom. The challenge we set ourselves was to make a group of elementary school students in a public school reading development in its many dimensions from the perspective of gender approach sociointeractionist through a qualitative research. To work with reading, the study of gender becomes paramount in the construction of the strategies of language, since the subject is part and participant of sociodiscursive processes that occur in your community. Given this, we had a breakthrough as a result of this group in the acquisition of literacy, seen through the progress of the Portuguese language classes in school (reported by current teachers of these students), and positive results in tests such as the Saepe, where diversity of the genera composing and reading all the evidence.

Keywords: Reading, inferences, text genres, sociointeracionism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 LETRAMENTO	17
1.1.1 A leitura na sala de aula: alfabetização e letramento	17
1.1.2 Letramento como prática social	20
1.1.3 As práticas de letramento e alfabetização na escola	23
1.1.4 PCNs e o letramento	26
2. INFERÊNCIAS	28
2.1 Leitura inferencial: conceito e construção na sala de aula	31
2.2 A perspectiva sociointeracionista	35
2.3 O texto, o leitor e a interação na leitura	37
3. Gêneros textuais	39
3.1 Práticas de letramento por meio dos gêneros	39
4. METODOLOGIA	45
4.1 O ambiente pesquisado	45
4.2 A escolha da metodologia: pesquisa de intervenção	46
4.3 Instrumentos da pesquisa: os recursos e os gêneros textuais	48
4.4 Descrição da pesquisa	49
4.4.1 Descrição da pesquisa: gênero relato do cotidiano	49
4.4.2 Descrição da pesquisa: gênero Anedota	52
4.4.3 Descrição da pesquisa: gênero Tiras e Histórias em quadrinhos	54
4.4.4 Descrição da pesquisa: gênero Música	62
4.4.5 Descrição da pesquisa: gênero Poema	66
4.4.6 Descrição da pesquisa: gênero Conto	70
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
ANEXOS	80
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Inspiradas nas dificuldades de leitura sofridas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, promovemos um projeto escolar com o intuito de desenvolver nos alunos de uma escola pública a leitura proficiente, a qual precisa ser urgentemente implementada nas escolas brasileiras, para que ocorra um ensino de referência. Vários resultados de 2009 e 2010 do IDEB, IDEPE, PISA e SAEPE comprovam que a proficiência em leitura deve ser trabalhada em sala de aula para que o ensino de língua portuguesa seja de qualidade. Segundo Rojo (2009, p.23),

em pleno século XXI, enfrentamos dois problemas na educação: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade de ensino”.

Precisamos dar um direcionamento ao ensino da língua materna, privilegiando a leitura e a escrita sem enfatizar demasiadamente as regras gramaticais. De acordo com Antunes (2007, p.53),

saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada.

Este fato é comprovado através dos índices de desempenho que os alunos brasileiros costumam fazer anualmente, os quais são baixos e demonstram um nível de leitura elementar e superficial dos estudantes. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é calculado com base no desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Atualmente, o índice está em 3,6 (Ensino Médio), 4,0 (anos finais do exame fundamental) e 4,6 (anos iniciais do Ensino Fundamental). O Brasil precisa alcançar a nota 6,0 em 2022 para se equiparar aos países desenvolvidos. Os alunos nesses exames fazem prova de português e matemática e a leitura é determinante para a compreensão e interpretação dos textos, inclusive os de matemática. Para melhorar este índice, é necessário garantir a qualidade da leitura, com investimento em infraestrutura, formação de professores e ferramentas de gestão.

No PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2010, em um ranking de 65 países, somos o 53^º colocado em leitura e ciências e 57^º em

matemática. A média brasileira nessas disciplinas foi de 401 pontos, bem abaixo da pontuação dos países desenvolvidos, que obtiveram 496 pontos. Em leitura, o Brasil alcançou 412 pontos. Os PCN's enfatizam a necessidade de se utilizar na escola os mais diferentes gêneros textuais no ensino de leitura, de produção textual e de análise linguística, porque eles estão presentes em nossas vidas e cumprem diversas funções sociais.

Sabendo da necessidade de se trabalhar a leitura em sala de aula, como um meio de promover a competência leitora e escrita do aluno, podemos afirmar, conforme Kleiman (1995, p.20) que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos da escrita.

Diante de tudo isso, podemos concluir que os alunos entram no Ensino Médio sem saber ler, demonstrando dificuldade em compreender e produzir simples textos, conseguindo, quando muito, fazer uma leitura superficial. Dessa forma, nesta pesquisa, vamos voltar nossas atenções para o aluno, principal prejudicado nesse processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2003) já falava há muitos anos sobre uma abordagem sociointerativa da educação, reforçando que a aprendizagem só ocorreria se o professor se aproximasse do aluno, quebrasse barreiras e se houvesse em sala de aula uma interação entre ambas as partes sempre levando em conta o contexto social do aluno. Conforme Lira (2007, p. 31)

A aprendizagem é, portanto, um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e de dado contexto sócio-histórico que o rodeia. Mas, para que o aprendizado ocorra de fato, há necessidade de que o conteúdo que é ministrado ao aluno tenha significado e que esse conteúdo possa criar novas potencialidades, como fontes futuras de significados, em um processo contínuo e dinâmico de re-significação. Os sentidos construídos pelos alunos são resultados de interação de vários componentes: o próprio aluno, o conteúdo e o professor.

É dentro desta perspectiva sociointeracionista que podemos dizer que o que se lê só começa a fazer sentido, ou ser coerente, quando se consegue perceber os sentidos possíveis do autor, entender e compartilhar seus pontos de vista e, até, 'adivinhar' as possibilidades de desfecho para um determinado texto. Para que estes aspectos da leitura sejam ativados, é necessário que se compreenda uma série de fatores, além daquilo que está escrito em sua superfície. É preciso, portanto, que o

leitor não apenas entenda as palavras que compõem o texto, mas que perceba o contexto em que ele foi produzido, o gênero em que ele está inserido, com suas características e formas específicas, os possíveis sentidos do produtor do texto e as informações implícitas que o texto nos dá, entre outros aspectos.

Segundo Kleiman (2003, p. 91),

é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados. A escola está cada vez mais encurralada entre o contexto opressivo da violência, do desemprego, dos desmandos da administração pública; seu campo de manobra tem sido bastante diminuído por tais pressões. A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.

Diante disso, podemos perceber que a escola não cumpre suficientemente a sua tarefa de ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de entender como lidar com os múltiplos letramentos que são transmitidos pela internet, pela televisão, pelo jornal, e que, pelos motivos aqui elencados, o aluno precisa se tornar um leitor proficiente. Portanto, trabalharemos a leitura com os gêneros, já que o gênero é um recurso primordial para o desenvolvimento da leitura.

Conforme Bazerman (2011, p.23), “os gêneros são formas de vida, modos de ser. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.” Portanto, podemos afirmar que os gêneros são grandes aliados no desenvolvimento da leitura, pois para compreendermos um texto é necessário explorá-lo ao máximo, vendo-o como um todo com sentido, e não fragmentado por frases isoladas, sem conexão com a realidade.

Segundo Marcuschi (2008), já é consenso que o trabalho com os gêneros no ensino de língua é relevante. A metodologia, com base nos gêneros, permite desenvolver um trabalho com materiais que efetivamente circulam socialmente, como cartazes, *folders*, bulas, contratos, regimentos, entre outros. Daí por que os PCN enfatizam a necessidade de se utilizar na escola os mais diferentes gêneros textuais, porque eles estão presentes em nossas vidas e cumprem diversas funções, tais como: divertir, anunciar, comunicar, persuadir, solicitar, instruir, informar, narrar, relatar, divulgar, documentar, anunciar, entre outras.

Assim, a leitura é uma atividade que proporciona crescimento às pessoas, pois através dela conseguimos ampliar o nosso conhecimento cognitivo e de mundo, aprendendo a sermos mais críticos e conscientes dos nossos direitos e deveres como cidadãos. A leitura é uma porta aberta para as diversas aprendizagens da escola e do mundo. Através da leitura, podemos conquistar nosso espaço na sociedade, para Soares (1998, p.36-7), o letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Sendo assim, podemos dizer que esta pesquisa vem reforçar a ideia de se trabalhar o letramento em sala de aula, levando em conta os sentidos do texto, as suas particularidades, os seus explícitos e implícitos, as inferências que devem ser consideradas, e também o contexto social do leitor. Ressalta-se tudo isto dentro de uma perspectiva sociointeracionista, em que a aprendizagem torna-se um processo social, sendo realizada por meio da interação com o outro e do contexto sócio-histórico que o rodeia. De acordo com Bortone e Martins (2008, p. 10)

O texto, nesta perspectiva, não pode ser mais considerado como algo pronto e acabado, mas como um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendado pelo leitor.

É importante ressaltar que o texto não é um aglomerado de frases, mas frases que se relacionam e se confrontam para que haja interpretação e compreensão pelos leitores. Conforme Koch (2000, p.22), podemos conceituar texto da seguinte forma:

Texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Observamos que o texto é uma forma que os leitores têm de interagir com as práticas socioculturais, pois o texto é a manifestação de um evento comunicativo. Através dele, podemos nos comunicar, nos expressar de diferentes formas e conseguimos também compreender e sermos compreendidos.

Por estas razões, a presente pesquisa propõe apresentar e analisar algumas práticas de leitura envolvendo textos, dentro de uma perspectiva sociointeracionista,

que promovam a proficiência de alunos de turmas do Ensino Fundamental por meio da abordagem dos gêneros.

Para esta pesquisa, foi feito um projeto de intervenção acerca da competência leitora de alunos em diversos gêneros, a partir de uma proposta sociointerativa que foi implantada na Escola Padre João Barbosa, localizada na periferia de Recife, Pernambuco. Para a proposta, foram sugeridas práticas de leitura dos seguintes gêneros: relato do cotidiano; música; tiras de Mafalda e histórias em quadrinhos de Mônica e Cebolinha; anedota; conto e poemas.

A relevância de um estudo deste caráter reside em propiciar uma melhora na competência leitora dos estudantes e apresentar uma abordagem sociointeracionista para se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula. O estudo dos gêneros é um meio interessante de promover o incentivo às práticas de letramento na escola.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados são de natureza qualitativa, através de um projeto de intervenção feito com um grupo de alunos, tendo como foco a leitura de diversos gêneros. Acreditamos que por meio desta pesquisa será possível aperfeiçoar o nível de leitura inferencial dos alunos, além de proporcionar um enriquecimento vocabular e de mundo dos temas abordados pelos gêneros estudados.

A partir desta proposta, entendemos que o objetivo geral do presente trabalho é contribuir para a leitura proficiente dos alunos através dos gêneros textuais, desenvolvendo atividades de leitura que colaborem para que o aluno seja um leitor crítico e reflexivo. Para tanto, são objetivos específicos: trabalhar os gêneros em sala de aula numa perspectiva sociointeracionista; promover estratégias de leitura para que o aluno se aproprie dos efeitos de sentido produzidos no texto.

Dessa maneira, as discussões que norteiam o presente estudo estão organizadas em cinco capítulos, três teóricos, divididos em subcapítulos, mais um contendo a descrição da pesquisa e outro a análise dos resultados. No primeiro e segundo capítulos, faremos uma apresentação dos conceitos de letramento, de alfabetização e de leitura inferencial, além dos vários questionamentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da competência em leitura. Veremos também como podemos trabalhar a leitura em sala de aula numa perspectiva sociointeracionista e que realmente contribua para o crescimento linguístico e social do aluno.

No segundo capítulo, abordaremos os gêneros textuais, seu conceito, além de apresentá-los como suporte para a aquisição do letramento, dividido em dois subcapítulos que destacarão a função social dos gêneros.

No quarto e quinto capítulos, apresentaremos a descrição da pesquisa, dos procedimentos metodológicos utilizados e a análise dos resultados dos alunos. Com essas análises, veremos que o trabalho em leitura com os gêneros textuais, por meio de uma perspectiva sociointeracionista, nos conduz necessariamente ao letramento e a resultados positivos quanto ao desenvolvimento da proficiência em leitura.

LETRAMENTO

1.1 A LEITURA NA SALA DE AULA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A leitura na sala de aula é uma tarefa que exige muita dedicação para bons resultados. Não obstante essa necessidade de dedicação, o que se percebe, em muitas escolas brasileiras, é que a leitura ou é pouco trabalhada ou é trabalhada de maneira inadequada. Assim, entendemos a premente necessidade de se trabalhar o letramento com os alunos, principalmente do Ensino Fundamental, pois estudantes chegam ao Ensino Médio sem dominar a leitura e sem conseguir produzir textos simples.

Partindo desse princípio, essa pesquisa tem como foco a leitura por meio da abordagem dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista. Acreditamos que trabalhando no sentido de mostrar sua função social, o aluno conseguirá se apropriar da leitura de forma mais plena. Contudo, não se pode falar em letramento sem falar em alfabetização. Portanto, como definir esses dois segmentos da língua, que apesar de serem diferentes, precisam andar juntos?

Conforme Soares (2006, p.18 e 19),

letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou individual como consequência de ter-se apropriado da escrita. Já alfabetizado “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Analisando esse pensamento de Soares, pode-se entender que muitos alunos são alfabetizados e não letrados, já que não conseguem se apropriar do mundo da leitura, muito menos, usar a leitura como prática social.

No Brasil, essa concepção de alfabetizado está bastante atrelada a uma visão de língua como forma e não como interação. Visão essa que termina sendo determinante no fracasso do aluno, já que a alfabetização é dada apenas como forma de decodificação, fazendo com que o aluno não consiga se apropriar de fato da leitura e da escrita. Além disso, temos também um quadro em que um indivíduo pode ser analfabeto e letrado ao mesmo tempo.

Soares (2006, p.24) afirma que

um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita pelo alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e sua função.

Sendo assim, pode-se inferir que a alfabetização é o primeiro passo para um indivíduo adquirir grau de letramento. De acordo com Soares (2007, p.29), o alfabetismo representa muito mais do que simplesmente saber ler e escrever:

[...] só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio desta tecnologia.

É nesta perspectiva que os alunos devem ser alfabetizados, pois eles precisam saber fazer uso dos domínios da leitura e da escrita para participarem do contexto social e avançarem como verdadeiros cidadãos. Associado a este discurso temos o letramento como uma continuação mais profunda do alfabetismo, assim podemos afirmar que o letramento exige uma compreensão maior da língua, exige também uma apropriação do mundo da leitura, e esse fato só vai ser conquistado se a leitura for trabalhada e se tornar um hábito na sala de aula.

O aluno precisa ler e o professor precisa criar estratégias de leitura para se trabalhar em sala de aula. Se o hábito da leitura não for uma prioridade nas aulas, o aluno não vai ampliar o estado de letramento ou condições de letramento. Diante deste quadro, podemos discutir alguns fatores que são responsáveis pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme Soares (2007, p.49), se destacam os seguintes:

[...] a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos; a interferência de fatores intra e extra-escolares na aquisição da língua escrita; a adequação ou inadequação do equipamento escolar e do material didático de alfabetização; a competência ou incompetência do professor alfabetizador; a definição do tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita, quer em termos de duração em anos do processo de alfabetização, quer em termos de horas-aula por dia etc.

O discurso de Soares confirma o que os alunos dizem, pois é perceptível que na escola não é direcionado um tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita. Na pesquisa de Intervenção desenvolvida para essa

dissertação, percebe-se pela fala dos alunos que participaram do projeto que a leitura não é trabalhada em sala de aula. Eles alegam que o professor não tem tempo para trabalhar a leitura e não consegue fazer interpretação de textos, muito menos tirar as dúvidas que surgem ao longo do texto, por causa da “bagunça” e do “corre-corre” das aulas. Com isso, como se estimular a leitura, se a leitura não faz parte da rotina da escola?

É importante lembrar que para formar leitores é necessário ter paixão pela leitura. No entanto, o quadro escolar não contribui para que esse fato ocorra, o que acontece é que a leitura é uma atividade maçante, difícil e árdua para o aluno. Muitas vezes, o primeiro contato do aluno com a escrita e a leitura é através da cópia, exclusivamente através de uma cópia cansativa que causa dor nos dedos de tanto escrever. Esse aluno já desmotivado não tem interesse e estímulo para ler.

Kleiman (2010, p.18) explica bem a relação do aluno com a leitura, mostrando as dificuldades e o desprazer que este passa, quando em contato com o ato de ler:

Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade aconchegante do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, “*Dói o dedo do Didu*”; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra *j*. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, “dificuldades” imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entervando assim o caminho até o prazer.

De acordo com o exposto, o indivíduo se afasta cada vez mais da leitura, não vendo razão nem motivação para se ler, o que ocasiona alunos não-leitores e futuros adultos não-leitores. Quando não se lê, se perde muito, pois deixa de aprender e conhecer o mundo. Na visão do letramento, conforme Zavala (2010), a leitura e a escrita representam:

[...] sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos.

É neste prisma que a leitura deve ser vista e trabalhada com os alunos, apoiando-se no contexto sociocultural dos indivíduos e enfatizando a leitura como uma habilidade para todas as ocasiões das práticas sociais e não reduzindo-a

apenas ao contexto escolar que, muitas vezes, está apenas voltado para a decodificação dos símbolos gráficos.

Portanto, algo precisa ser feito para mudar esse discurso dos alunos, para fazer com que o aluno goste de ler, que através da leitura possa viajar, possa aprender um mundo novo e repleto de surpresas agradáveis e motivadoras. Ler é aprender, é comunicar, é descobrir, é conhecer, é acima de tudo viver.

1.1.2 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

O letramento são práticas sociais, pois envolve várias atividades da escrita na sociedade. Marcuschi (2008, p. 25) afirma que:

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como o caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

Observa-se nesse discurso de Marcuschi o quão importante é para o indivíduo ter a habilidade de usar de forma funcional (letramento social) ou formal (letramento escolar) a sua língua para se inserir na sociedade. O letramento social é o letramento das pessoas que fazem uso dele sem perceber, refere-se às situações da vida cotidiana, representa o letramento da convivência na sociedade.

O letramento escolar diz respeito à apropriação da leitura e da escrita de forma mais profunda, mais formal. Antes havia uma dicotomia do letramento social com o escolar, fato que separava as práticas sociais dos eventos escolares, depois se chegou ao consenso de que a escola não poderia estar à parte do que acontece na sociedade, então se passou a entender o letramento como uma aprendizagem que engloba as práticas sociais dentro e fora da escola. O termo letramento escolar representa “um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolve os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens.” (Kleiman 1995, Rojo 2001, Signorini, 2007)

Kleiman (2010, p. 100), também alertou sobre a denominação de letramento escolar, dizendo que

corremos o risco de analisarmos as práticas de letramento escolar como práticas sociais universais e acabadas, sem discutir as condições históricas e sociopolíticas que permitem o surgimento e possibilidades de determinados eventos, discursos, representações, objetivos de escrita e práticas na/para a escola.

Sendo assim, pode-se dizer que o letramento é “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (Kleiman 2008, p.489). Sabe-se que as práticas de leitura e escrita deixam o indivíduo com condições de constituir sua cidadania.

O letramento representa essas práticas e possibilita aos indivíduos maiores oportunidades na sociedade. O que acontece é que a leitura, muitas vezes, não faz parte do contexto escolar e como trabalhar a leitura diante desses fatos? É necessário criar estratégias e condições para que a leitura seja a grande protagonista de todas as aulas e de todas as disciplinas. Ideias como cantinho da leitura, dramatização de contos, leitura dinâmica e coletiva, músicas, criação de histórias em quadrinhos, produção de cartazes temáticos, tudo isso contribui para o desenvolvimento do letramento em sala de aula. Não podemos esquecer que “a escola é uma agência de letramento”, e que ela faz toda a diferença na construção da leitura e escrita dos alunos.

De acordo com Rojo (2009, p.107 e 108):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato como os letramentos valorizados, universais e institucionais;
- Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...];
- Os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...];

Diante do exposto, pode-se perceber que o letramento representa um conjunto das práticas sociais de leitura e escrita, o que possibilita o seu uso no plural, tal como “letramentos”. Essa postura que Rojo adota, demonstra a necessidade de se trabalhar o letramento dentro e fora da escola.

Vale ressaltar que a nossa sociedade valoriza demasiadamente a escrita e deixa um pouco de lado a leitura e a oralidade, apesar de o letramento englobar todos esses itens acima citados. Não se pode esquecer que o letramento precisa ser trabalhado de forma inclusiva na escola e na sociedade, já que possibilita a conquista da cidadania das pessoas.

Soares (2007, p. 58) diz que:

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que a escrita é que está no discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo).

Não se pode privilegiar uma das modalidades da língua, a escrita, e deixar que ela seja o centro da cultura e da formação social e acadêmica. A escrita é mais um recurso que contribui para um conjunto de habilidades da língua e que juntamente com a leitura favorece para o desenvolvimento do letramento.

Quando se adota a perspectiva do letramento para se trabalhar em sala de aula, se adota também uma visão pedagógica mais reflexiva e construtiva da língua. A abordagem sociointeracionista mostra que as modalidades da língua precisam ser trabalhadas dentro do contexto sociocultural do aluno. Nesse contexto a língua é vista como interativa e reflexiva, o que contribui para que o aluno redescubra e recrie a sua linguagem dentro de uma interação social.

É importante destacar que estudar a língua é compreender a influência positiva que a linguagem exerce em nossa sociedade. Sabemos que é através da linguagem que entendemos de forma mais clara o processo sociocultural da humanidade, além de construirmos relações, trocarmos experiências, interagirmos com o outro, aprendendo e valorizando costumes e cultura. Conforme Bakhtin (1986), a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

É fundamental entendermos a língua como um processo de interação. Essa visão reforça a ideia de que a linguagem também é um espaço de interação entre as pessoas, já que, através das interações, produzimos textos (orais ou escritos) de efeitos de sentido entre os interlocutores em determinado contexto de comunicação.

Portanto, não podemos falar em ensino de língua sem falarmos na abordagem sociointeracionista, a qual diz em sua essência a importância de se

trabalhar a interação em sala de aula, do professor com o aluno, proporcionando o diálogo, a troca de saberes e o reconhecimento de que o aluno é um sujeito atuante no processo de ensino-aprendizagem.

1.1.3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

Nos tempos de hoje, escutamos falar muito em letramento e pouco em alfabetização.

A alfabetização não é valorizada como deveria, já que por falta de conhecimento de alguns, é vista como um método apenas de decodificação, porém, o que não podemos esquecer é que alfabetizar também é letrar. A alfabetização começa ensinando o aluno a decodificar as letras, a fazer com que ele se aproprie dos códigos de leitura e escrita da língua. Contudo, além de conhecer os códigos, o aluno precisa compreender o significado dessa aprendizagem, saber que os códigos da língua estão em toda parte e de diversas formas. É nesse quadro em que se estuda a apropriação e compreensão dos códigos da língua que entra o letramento.

Em outras palavras, o letramento pressupõe compreender a natureza e características do sistema de escrita da língua. Segundo Soares (2007, p.15),

Etimologicamente, termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Tendo conhecimento desse significado, podemos dizer que a alfabetização é o primeiro passo do indivíduo na educação escolar para se aprender a ler e a escrever, pois antes do ambiente escolar, esse indivíduo já entrou em contato com a língua, já fala, já compreende, porém não tem a habilidade formal de decodificar as letras. Sendo assim, a alfabetização é primordial para a constituição da aprendizagem e da cidadania dos indivíduos.

Ser alfabetizado é permitir abrir novos caminhos, é estar inserido na sociedade, é saber lutar pelos seus direitos, é não deixar ser enganado, é se permitir

aprender a conviver com as diversidades da vida. Porém, ser alfabetizado é também se permitir ser letrado.

O letramento é uma continuação da alfabetização, portanto podemos concluir que o letramento tem uma função de formar novos leitores e estimular o uso da língua escrita e para que isso ocorra não podemos deixar de destacar o professor dentro deste contexto, o principal agente desse processo. De acordo com Kleiman (2009),

Entendemos o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional.

O letramento na escola, dado pelo professor, é visto de forma inadequada, o que resulta em conseqüências desastrosas. Os professores, muitas vezes, são formados sem a cultura da leitura, muitas vezes, sem gostar ou ter prazer em ler.

Diante disto, ensinam ao aluno a ler, mas, sem querer, transmitem o fato de não serem adeptos a leitura. Portanto, esse conjunto de fatores (professor não incentivar a leitura, aluno sendo alfabetizado sem a cultura do ler e aulas sem focar nas práticas de letramento) ocasiona um quadro crítico na educação de alunos que chegam ao nono ano do ensino fundamental com baixo grau de letramento. E para reverter esse quadro, é necessário um novo olhar da escola sobre as práticas de letramento. Kleiman (1995, p.21) afirma que:

As práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada modelo autônomo por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.

É dentro da concepção do modelo autônomo que o letramento é trabalhado na escola, e como fazer com que o aluno aprenda dentro dessa perspectiva? É complicado insistirmos nesse letramento autônomo, pois não existe uma única maneira de se desenvolver o letramento. Precisamos parar e rever o que está sendo feito em sala de aula, não só apontando as críticas, mas também mostrando as soluções. Temos professores “perdidos” em sala de aula, preocupados apenas em copiar no quadro e querendo que o aluno reproduza essa atividade sem nenhum questionamento e em pleno silêncio. Kleiman (1995, p. 22) diz que:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]

O modelo autônomo do letramento revela-se valorizando demasiadamente a escrita e menosprezando a oralidade, mostra-se inteiramente ligado a uma concepção de língua tradicional, em que a linguagem é trabalhada voltada para a escrita, sem levar em conta o contexto social do indivíduo. Além disso, a interpretação textual é feita exclusivamente através da escrita, sem reflexão sobre os fatos que influenciam o funcionamento da língua e a sua compreensão textual.

Por isso, Street (1984, 1993) opõe-se ao modelo autônomo, apresentando o modelo ideológico, o qual acredita na ideia de letramento no plural, ou seja, diz que não existe apenas uma maneira de letramento, mas existem várias, representadas pelas práticas de letramento que são sociais e culturais e determinadas à medida que os significados específicos da escrita são assumidos por um grupo social que depende dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

É nessa perspectiva sociointeracionista que o letramento deve ser ensinado e seguido pelos professores, porém o discurso deles segue em linha contrária ao letramento ideológico, o que ocasiona alunos desestimulados e sem espaço para ler, pensar e agir com criticidade diante da língua.

Para Marcuschi, a língua, na proposta sociointeracionista, é vista como interativa e dinâmica, vejamos um quadro em que ele apresenta a fala e a escrita dentro desta perspectiva, (2008, p. 32-33)

Quadro 4. Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

A perspectiva sociointeracionista se importa com o sentido textual, com a interação do leitor com o texto, tomando-os como situados em contextos

socioculturais e marcados por atividades que estimulem as inferências. Além de favorecer a análise dos gêneros textuais e de seus usos em sociedade.

Percebemos que o diálogo e as funções interacionais no processo de ensino-aprendizagem trazem mais coerência ao contexto social, além de serem determinantes para que haja um envolvimento do aluno com a língua. As práticas de letramento precisam fazer parte das aulas para que ocorra um avanço na leitura e nas produções textuais.

Precisamos de um olhar crítico quanto às práticas de leitura em sala de aula, pois já passamos há muito tempo da fase de colocar o texto no quadro e pedir para os alunos copiarem, usando uma metodologia mecânica e sem interação. Essa prática não faz mais sentido no contexto de hoje, além de não contribuir para trabalharmos a língua de forma reflexiva.

1.1.4 PCNS E O LETRAMENTO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são vistos como um referencial para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica são flexíveis, pois levam em conta o ambiente, a cultura e a situação socioeconômica de cada região do país na construção do conhecimento. Diante disso, o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental é visto de uma forma mais reflexiva e participativa. Podemos dizer que hoje o texto representa o ponto de chegada e partida do ensino de língua, considerando as seguintes razões contidas nos PCN's(1997,p.21) :

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Essas razões mostram duas concepções de linguagem: a tradicional, em que as regras gramaticais prevalecem sobre o texto; e a mais atual, a gramática reflexiva em que se prioriza o pensar e o refletir na construção da linguagem.

A leitura e a compreensão de textos norteiam todas as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nos PCN's, a leitura representa o processo no

qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.

É dentro desta perspectiva da gramática reflexiva que os PCN's buscam construir a linguagem, favorecendo a compreensão e produção textual do aluno. Nesta visão, o texto é visto como uma unidade de sentido, coerente, capaz de interagir com o leitor.

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. É também dentro dessa perspectiva que se constrói um leitor competente, aquele capaz de ler as entrelinhas de um texto, percebendo os elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, criando estratégias de leitura, etc. Com essa concepção de linguagem, estamos contribuindo para a formação de leitores na escola.

Além disso, a prática da leitura começa quando preparamos um ambiente escolar para receber e incentivar o ato de ler. A leitura precisa ser algo agradável e que traga prazer para esses novos leitores não como acontece na maioria das escolas, em que a leitura se torna algo mecânico e memorizado para apresentar seminários ou como castigo para alunos indisciplinados, que terminam lendo para serem punidos.

Por outro lado, a diversidade dos gêneros possibilita ao professor apresentar ao aluno as diferentes formas de se ler um texto, como, por exemplo, a leitura de um poema é diferente da leitura de uma anedota ou de uma notícia de jornal, e essa diversidade proporciona ao aluno "brincar" com o texto, dramatizar e se envolver na dinâmica da leitura. É diante dessa ótica que a leitura se torna prazerosa e produtiva. Ler é aprender a criar e produzir.

2.1 INFERÊNCIA

Para trabalharmos com a compreensão textual é fundamental entendermos a noção de inferências. Podemos dizer que consideramos inferências as informações que o leitor adiciona ao texto. Porém, sabemos que as inferências podem ser muitas e também podem ser feitas em diferentes momentos da leitura. Ressaltamos que, para fazer inferências, é necessário ao leitor considerar os dados do texto, o conhecimento prévio (do próprio leitor), além da situação comunicativa. Apoiando-se nisto, o leitor poderá fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais fundamentais à compreensão textual.

De acordo com Coscarelli (2002), inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Entretanto, lembramos que o conceito de inferências é bastante amplo, por isso vamos focá-lo na inferência conversacional. Segundo Bortone (2004, p.22),

as inferências conversacionais correspondem a todas as informações semânticas e contextuais compartilhadas pelos locutores e que estão implícitas no diálogo. Estas informações envolvem crenças, valores culturais e sociais determinados pelo grupo. Assim, a compreensão de um diálogo, que representa um determinado discurso, não é feita por completo se não houver compreensão e conhecimento dos valores culturais subjacentes de quem o produziu. A inferência errônea baseada em uma visão de mundo distinta pode tumultuar o processo de interação comunicativa.

É dentro desta visão, que exploramos a inferência nesta dissertação de mestrado, considerando os valores culturais e sociais dos interlocutores no compartilhamento das informações.

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), inferência é a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e descontinuidades em um mundo textual, ou seja, o inferenciamento busca, pois, sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

Assim, podemos dizer que a inferência dá sentido e ligação (continuidade) entre as informações contidas em um texto, preenchendo os vazios das informações implícitas.

Para Brown e Yule (1983), inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que leem ou ouvem, ou seja, é o

processo através do qual o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular.

Portanto, inferências são informações veiculadas no discurso em que os interlocutores tentam entender o que está sendo dito e transmitem o que compreenderam influenciados pela visão de mundo, dos valores culturais e sociais e dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida.

Conforme Morrow (1990), quando o leitor faz inferências, ativa e usa informações implícitas no texto. As inferências são as leituras que o leitor faz nas entrelinhas do texto.

Desse modo, vamos tomar as inferências partindo de dois princípios, segundo Coscarelli (2002): primeiro, de que a inferência surge de uma informação não explícita no texto, que pode ser acrescida pelo leitor; segundo, que essa informação acrescida pelo leitor não pode fugir dos sentidos possíveis do texto, ou seja, devemos respeitar as indicações do texto e não podemos ficar às margens das vontades e intenções do leitor, já que não daríamos conta do que passa na mente de outrem.

Para facilitar a explicação sobre inferências, vamos destacar suas subdivisões apresentadas por Coscarelli (2002): conectivas e elaborativas.

Segundo Coscarelli (2002), as inferências conectivas são aquelas feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto. Já as elaborativas, não são necessárias para a coerência e são feitas para enriquecer a informação textual. Para entendermos melhor, exemplificaremos cada uma.

As conectivas proporcionam ao leitor fazer a ligação de informações de diferentes partes do texto com o objetivo de manter ou construir a coerência. Essas inferências estabelecem relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos. Um exemplo disto está na seguinte sentença do gênero conto: *Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio quando vivo - só podia destacar umedecida com sabonete.* Para entender essa passagem é preciso inferir que aliança de ouro na mão esquerda é uma característica de uma pessoa casada. Portanto, a compreensão depende do leitor saber que pessoas casadas usam aliança na mão esquerda. Quem não fizer essa inferência não compreende passagens como essa adequadamente.

Já a inferência elaborativa não compromete a construção da coerência do texto, pois é uma informação que se não for adicionada ao texto não causa problemas para a compreensão textual. Podemos reforçar a ideia de que elas não são necessárias à compreensão, porém podem ajudar o processamento de partes posteriores do texto, ativando no leitor informações que podem ser pertinentes à compreensão textual. Sendo assim, elas são um recurso a mais para o leitor adicionar quando achar necessário.

Um exemplo disto ocorre no texto *Relato do cotidiano*, pois o autor usa basicamente substantivos para descrever o seu dia, quando ele coloca: *Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água*. Ele não precisa dizer que entrou no banheiro, pois apenas pelas palavras citadas acima, podemos fazer a inferência elaborativa de que ele está em um banheiro.

As inferências são informações que não precisam estar explícitas no momento da produção do texto, podem estar subentendidas, mas que conseguimos captar através da compreensão textual e da nossa competência leitora. É importante destacar que o processo inferencial é um processo cognitivo que permite ao leitor atribuir coerência ao texto.

Conforme Ferreira e Dias (2004, p.441)

É este processo que vai permitir e garantir a organização dos sentidos elaborados pelo indivíduo na sua relação com o texto. É a partir dele que o estabelecimento da relação entre as partes do texto e entre estas e o contexto torna-se possível, fazendo dele uma unidade aberta de sentido.

A inferência é uma atividade de compreensão textual, inferir é mostrar que o leitor foi além de uma leitura superficial, ou seja, obteve uma leitura mais reflexiva e crítica do texto. Inferir também é organizar os sentidos elaborados pelo indivíduo na sua relação com o texto, ou seja, estabelecer coerência. Inferir é dar sentido e continuidade ao texto.

2.2 LEITURA INFERENCIAL: CONCEITO E CONSTRUÇÃO NA SALA DE AULA

Para se trabalhar a leitura, é necessário desenvolver uma metodologia adequada e propícia à aprendizagem. Conforme Bortone & Martins (2008, p. 31) “ler não é a mera decodificação de um texto, mas a apreensão de seu sentido e de sua coerência interna. Ler é fazer uma leitura objetiva, inferencial e avaliativa”. É através da leitura que o homem ganha sua autonomia e independência, já que possibilita a ele ter acesso a informações, defender seus pontos de vista, reivindicar seus direitos, lutar pelos seus ideais e participar ativamente da sociedade como um verdadeiro cidadão.

Sabemos que durante a construção do sentido da leitura ocorrem processos inferenciais. Porém, como definir inferência? Vários autores como McLeod, Flood, Morrow, conceituaram-na e chegaram a um ponto em comum que “as inferências ocorrem na mente do leitor”.

Segundo Dell’Isola (2001, p. 42), “a inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa.” Outra constatação é que a inferência não está no texto, os leitores são os sujeitos que geram as inferências partindo de um texto, o qual serve como base e estímulo.

Morrow (1990) entende inferência como o modo pelo qual os leitores, para compreender uma narrativa, ativam e usam informações nela implícitas e não-mencionadas. Dell’Isola (2001, p. 44) afirma que

inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”. “Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais.

É importante destacar que essas inferências são bastante particulares e individuais, pois o leitor leva para o texto seu conhecimento de mundo, suas opiniões, sua vivência dentro de contextos sociais, psicológicos e culturais. Por isso, a inferência de uma pessoa pode ser diferente da de outra, não existe uma inferência padrão e absoluta, contudo o que não pode ocorrer é que uma inferência seja impossível de ser pensada dentro de determinada situação.

Um exemplo disto ocorreu quando trabalhamos a música de Engenheiros do Havaí “Era um garoto”. O primeiro obstáculo enfrentado ocorreu quando, depois de lida e cantada a música, perguntamos qual a profissão do rapaz e um dos alunos respondeu que era engenheiro. Então, perguntamos o porquê daquela resposta, e ele disse que o título da música era Engenheiros do Havaí.

Portanto, antes da análise textual, explicamos alguns pontos desconhecidos pelos alunos tais quais: o que era a guerra do Vietnã, quem era a banda e do que falava a música. Depois das explicações, nos aprofundamos no texto, e a dificuldade com a leitura inferencial logo apareceu novamente, pois ao perguntarmos “Por qual instrumento o garoto trocou a guitarra”? Eles não souberam dizer metralhadora, mesmo com a onomatopeia presente na música “Ratá-tá-tá”.

Em vista disto, percebemos o quanto as aulas de leitura precisam ser mais consistentes e direcionadas. Precisa-se também valorizar o trabalho com os gêneros textuais e estimular o hábito da leitura dentro e fora de sala de aula.

Podemos afirmar que as aulas são dadas de forma isolada e separada do contexto social, sem que haja um trabalho interdisciplinar na escola. Os alunos não conseguiram responder algumas das perguntas, já que não sabiam nada sobre a história da guerra, desconheciam também a posição geográfica dos países ou simplesmente confundiam países com estados.

Conforme Collins, Brown e Larkin (1980), inferências, além de significados para preencher lacunas da coerência textual, são, também, processos para a extensão e complementação de estruturas de conhecimento existentes.

Então, se não há conhecimentos existentes a inferência fica comprometida e fadada ao fracasso. No entanto, podemos desenvolver estratégias para se trabalhar a leitura em sala de aula, a metodologia de ensino aliada ao conhecimento do professor são determinantes na construção da aprendizagem.

Levando em conta todas as observações registradas anteriormente sobre a leitura inferencial, podemos questionar: “Como construir a leitura inferencial em sala de aula?” Para responder a essa pergunta, precisamos partir de algum ponto, e o ponto principal e em destaque para que a leitura inferencial faça parte da rotina das aulas de língua portuguesa é o professor. O professor, primeiramente, precisa saber o que é a leitura inferencial e entendê-la para depois explicá-la.

No projeto de intervenção realizado na escola, podemos afirmar pela fala dos próprios professores que compõem a escola, que todos eles não sabiam e nunca

tenham ouvido falar em leitura inferencial, pois eles demonstraram uma certa surpresa com essa nova concepção de leitura. Além disso, a escola não oferece textos extras para se trabalhar em sala de aula, o único material didático é o próprio livro didático, o qual, muitas vezes, não contém a diversidade de gêneros, ou, quando contém são textos completamente fora da realidade dos alunos, causando um desinteresse pela leitura.

As salas lotadas, a indisciplina e o barulho das conversas paralelas são fatores que dificultam o trabalho com a leitura em sala de aula. É importante também destacar que nesta mesma escola do projeto, não há biblioteca, aliás, nunca houve. Os alunos não têm como pesquisar nem pegar um livro emprestado para ler em casa.

Desse modo, a leitura fica para último plano. E como estimular e trabalhar a leitura em classe com tantos fatores negativos? A falta de conhecimento dos professores aliada à falta de material didático e de uma biblioteca resulta em não se trabalhar a leitura em sala de aula, muito menos, a inferencial.

Diante desses fatos, podemos dizer que o sistema de ensino em relação à linguagem precisa ser mudado, para que a escola se torne um local propício e agradável à leitura.

Retomando a pergunta de como construir a leitura inferencial em sala de aula? Primeiro, precisamos capacitar os professores, dando formações continuadas sobre o tema em questão. Segundo, criar uma biblioteca interativa na escola, com um profissional especializado para divulgar livros, estimular palestrar de conscientização sobre a leitura, promover peças teatrais baseadas em clássicos da literatura, estimular a produção de cartazes entre outros. Terceiro, oferecer material didático para os professores em sala de aula, tais como reprodução de textos, um quadro digno para se escrever, som, televisão, DVD, datashow, livros paradidáticos direcionados sobre determinados temas como “drogas”, “poluição do meio ambiente”, “como ser um bom cidadão?”, “gravidez na adolescência”, entre outros. Quarto, trabalhar a interdisciplinaridade, organizar e construir um grande projeto que envolva toda a escola para que todas as disciplinas trabalhem em conjunto. Quinto, quando tudo isso mencionado anteriormente fizer parte da rotina da escola, a leitura já estará presente na vida dos alunos e para o aprofundamento da leitura inferencial será apenas mais um passo num caminho que já foi traçado.

É importante destacar que a leitura inferencial requer um conhecimento prévio do aluno para buscar o que está nas lacunas ou entrelinhas do texto. Um aluno que não sabe ler provavelmente não conseguirá fazer uma leitura mais direcionada e mais complexa como a inferencial. Quanto ao trabalho com a leitura, Bortone & Martins (2008, p.10) afirma que:

é crucial entender que ela tem uma função primordial na formação de nossos educandos. Assim, precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos lingüísticos, da intencionalidade do autor, entre outros. O texto, nessa perspectiva, não pode ser mais considerado como algo pronto e acabado, mas como um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendada pelo leitor.

Dessa forma, podemos dizer que a proficiência na leitura e a capacidade de reflexão são habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes para que estes tenham condições de entender e adentrar no mundo da leitura.

Kleiman, (2010, p. 10) na sua visão consistente sobre leitura diz que “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.”

Portanto, ratificamos que a aprendizagem da leitura deve ser dada levando em consideração o contexto sociocultural do estudante.

Além da leitura estar ligada ao contexto sociocultural do aluno, não podemos nos esquecer de ressaltar a importância da compreensão textual para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura, ou seja, para o desempenho interpretativo. De acordo com Marcuschi (1989, p. 24) existem algumas premissas básicas para avaliar o desempenho interpretativo:

1. compreender um texto não equivale a memorizar;
2. compreender não é extrair informações objetivas do texto;
3. compreender é uma tarefa inferencial.

Diante desta visão de Marcuschi, podemos constatar que a compreensão ultrapassa a ideia de memorizar para aprender, de apenas conseguir obter do texto informações explícitas, e vai mais além, mostrando que compreender é inferir, é extrair informações que estão nas entrelinhas do texto.

2.3. A perspectiva sociointeracionista

Para abordarmos a aquisição da leitura, é necessário mencionar a proposta sociointeracionista, que reforça a ideia de que a interação do leitor com o ambiente e o texto é determinante para a aprendizagem, além de trabalhar a língua de forma interativa, dinâmica e sociocultural. É dentro deste âmbito que conseguimos construir o conhecimento em sala de aula.

A perspectiva sociointeracionista depende da concepção de linguagem reflexiva e acredita que a aprendizagem para ser processada necessita levar em conta o contexto social do indivíduo. Vigotski (1998), o defensor da abordagem sociointeracionista enfatiza a importância do processo histórico-social e do papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. A questão central defendida por ele é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Vigotski (1998), ainda afirma que o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*.

A abordagem sociointeracionista vê a língua inserida dentro das relações humanas. De acordo com as ideias de Bortone & Martins (2008) é pela linguagem que interagimos com os outros, expressamos nossos pensamentos e emoções e construímos cultura, uma vez que passamos nossas experiências e nosso aprendizado de geração a geração.

Bortone, através do seu artigo “*O processo inferencial de construção da leitura*” publicado no ano 2009 fala sobre como criar as estratégias de leitura inferencial em sala de aula, seguindo a terceira vertente de língua, que é vista como língua reflexiva, em uma abordagem sociointeracionista e voltada para o funcionamento sociocomunicativo do texto. Nestas estratégias, a autora cita os “andaimes”, os quais são considerados facilitadores na construção da leitura. Bortone (2009, p.221) define andaime da seguinte forma:

Um conceito básico subjacente à noção de andaime é a zona de desenvolvimento proximal (zdp) de Lev Vigotski (1987), que acontece quando alguém no grupo, geralmente o professor, orienta o aluno com pistas para facilitar sua resposta ou interpretação. Este conceito foi retomado por Jerome Bruner (1983), cujo principal interesse são as formas institucionais pelas quais a cultura é transmitida. (cf. Bortoni-Ricardo). Andaimos em sala de aula assumem a forma de prefácios a perguntas, complementação do turno, canais de retorno, expansões, reformulações, etc., que dão aos alunos oportunidade para reconceptualizações.

Considerando esta visão de língua, podemos contribuir de fato para a formação de leitores, proporcionando aos alunos a compreensão do texto lido e não apenas alimentando a decodificação do texto. Associados aos andaimes estão as pistas de contextualização, as quais são mais um recurso na construção da leitura inferencial do texto. Podemos dizer, de acordo com Bortone (2009) que “as pistas de contextualização são, portanto, todos os traços que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais e aparecem sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório de cada falante e de sua inserção sociocultural.”

Gumperz (1988) diz também que a manutenção dos eventos de fala está correlacionada às intenções e expectativas entre os interlocutores na interação discursiva através de pistas contextualizadoras que devem ser percebidas por eles, pois quando uma dessas pistas não é percebida por um dos falantes, o discurso tornar-se-á opaco, danificando, assim, a compreensão dos sentidos do discurso e resultando em divergências de sentido. Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p.167-179) ainda conclui que

Andaimes referem-se, portanto, a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional da escola, mas pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização.

O que é notável é que estas informações que envolvem a linguagem e a abordagem sociointeracionista envolvem também crenças, valores culturais e sociais de determinados grupos. Os andaimes e as pistas contextualizadoras são recursos para se entender melhor as inferências de um texto, além de contribuir para o processo de interação comunicativa.

Gumperz (1988), ao analisar os comportamentos comunicativos em interações que caracterizam a relação professor/alunos em sala de aula, enfatiza as dificuldades de comunicação nos eventos intergrupais e suas conseqüências na determinação e manutenção das estruturas socioculturais, salientando o importante papel da flexibilidade comunicativa nesses contatos interculturais. Diante disto, podemos afirmar a importância da flexibilidade comunicativa no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, já que permite ao aluno respeitar, compreender e exercitar a capacidade de interação levando em consideração os diferentes padrões de cultura da nossa sociedade.

É neste prisma em que a abordagem sociointeracionista deve ser trabalhada, valorizando uma língua dinâmica e interativa, compreendendo a flexibilidade comunicativa e estimulando um comportamento interacional em sala de aula, sabendo que é importante trabalhar a língua de forma reflexiva dentro do contexto sociocultural em que o aluno está inserido. De acordo com Vigotski (2005, p.63),

a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento da fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

Com base no pensamento de Vigotski não podemos separar o sujeito enquanto ser possuidor e transformador da linguagem e do pensamento do seu contexto sócio-cultural. Sendo assim, podemos afirmar que o sociointeracionismo considera o indivíduo, o qual carrega seu materialismo histórico, como peça atuante no processo de desenvolvimento da linguagem, estando inserido nos contextos sociais.

2.4 O TEXTO, O LEITOR E A INTERAÇÃO NA LEITURA

Sabemos que o texto constrói sentido, proporciona interação, ou seja, há uma relação do leitor com texto à medida que se faz uso da leitura. Para Koch (2000, p.25)

o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas do conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Ao passo que lemos um texto, damos vida a ele, ou seja, começamos a entrar no universo dos sentidos, começamos também a adentrar o implícito do texto e a fazermos inferências. Sendo assim, ativamos nosso sistema de conhecimento, trazendo para o texto que estava sendo lido o nosso conhecimento de mundo, nosso conhecimento prévio, nossas experiências e vivências, nossas crenças e nossos questionamentos. Uma vez construído um sentido do texto que esteja adequado ao contexto, estamos também construindo a coerência textual.

Conforme Koch e Travaglia (2011, p.13),

A coerência teria a ver com a “boa formação” do texto, mas num sentido que não tem nada a ver com qualquer ideia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada, talvez, a uma boa formação em termos de interlocução comunicativa. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo.

Dessa forma, a coerência estabelece a unidade de sentido no texto, proporcionando ao leitor compreender e interpretar o que está sendo dito, além de proporcionar também a interação entre os usuários dos eventos comunicativos.

Associado à coerência, temos um fator importante para a compreensão textual. Esse fator chama-se conhecimento prévio. Conforme Kleiman (1989, p.13),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Apoiando-se nestas ideias, podemos afirmar que o leitor com esses níveis de conhecimento, citados acima, a seu alcance, consegue interagir com o texto, consegue dar vida ao que está sendo lido, pois o conhecimento prévio agrupa tanto o conhecimento linguístico (representando o conhecimento do uso da língua) quanto o conhecimento textual (conjunto de noções e conceitos sobre o texto), os quais são ativados à medida que fazemos uso da leitura.

Precisamos entender que a leitura é um dever de toda a escola. Qualquer professor de qualquer disciplina faz uso da leitura para dar aulas, para explicar, para estudar, para dialogar, enfim, para interagir com o aluno e com o próprio texto.

CAPÍTULO 3

3.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO POR MEIO DOS GÊNEROS

Não é possível falar em leitura sem falar em gêneros textuais, podemos dizer que os dois andam de mãos dadas no ensino da língua materna, já que os gêneros podem proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual. Segundo Karwoski (2008, p.62) “é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.” Karwoski (2008, p.62) ainda afirma que

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social.

Os gêneros devem ser planejados de acordo com a sua função social e seus propósitos comunicativos, sempre observando que as atividades de leitura são essenciais para que os alunos se apropriem das características dos gêneros discursivos que serão produzidos, e não apenas como um recurso para a produção textual.

Antunes (2009, p.59) afirma que

O estudo dos gêneros permite aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social envolve uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática da análise lingüístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de impreviões ou de ambigüidades, atestados em uma comunicação.

É levando em conta este contexto social que podemos trabalhar com os gêneros de forma competente e consciente, ou seja, precisamos contextualizar o conhecimento prévio do aluno, com o conhecimento que está sendo adquirido e associá-los com a situação em que os estudantes se encontram.

Para trabalharmos com os gêneros, é necessário, também, prestarmos atenção a dois fatores: primeiro, quais são as condições de produção dos gêneros; segundo, como podem circular na nossa sociedade. Esses questionamentos nos permitem perceber a relação dinâmica entre os sujeitos, a linguagem e o contexto sociocultural do gênero discursivo em estudo.

Vale salientar que segundo Karwoski (2008, p.93),

o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever.

Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de outras disciplinas.

Endossamos a afirmação do autor considerando que os gêneros trabalhados com as suas diversidades podem transformar as práticas de linguagem do indivíduo, no momento em que este consegue fazer uso e compreender a sua língua de forma consistente e coerente.

Com base em Bakhtin (2000), podemos dizer que a identidade de um gênero pode ser definida por três dimensões: o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático), a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-lo (o estilo).

Tanto Bakhtin (2000) quanto Dolz e Schneuwly (2010) afirmam que os gêneros são escolhidos de acordo com a necessidade temática, ou seja, os gêneros se adéquam as situações comunicativas para que haja comunicação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2010, p. 116)

a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator. Sendo assim, podemos dizer que um locutor age linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade) e escolhe um certo gênero que podemos evidentemente compreender como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação da linguagem.

Em virtude disto, podemos observar que o gênero desempenha um importante papel nas relações humanas, já que ele permite a constituição e reconhecimento das situações sociais, além de contribuir no ensino de língua, desenvolver habilidades envolvidas na leitura e produção textual.

Sabemos que os gêneros são relativamente estáveis, porém mudam, à medida que podem mudar suas características através do tempo ou em diferentes situações. O contexto é determinante para se definir as características de um gênero. Um exemplo disso ocorre quando escrevemos um cartão de felicitações, observamos que dependendo da categoria escolhida vai sofrer algumas modificações. Um cartão de felicitações do dia das mães é diferente de um cartão de felicitações de um casamento ou aniversário, ou seja, os gêneros se adéquam à situação proposta.

Segundo Bazerman (2011, p. 23), “os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.” É dentro dessa perspectiva que Bazerman (2005, p.23) afirma que

a escolha de um texto pode influenciar se vocês fazem apostas e piadas sobre um jogo de futebol, discutem política, admiram ou invejam as aventuras uns dos outros, ou montam esquemas para seus próprios projetos em comum. [...] Numa sala de aula, o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem.

Observando estes pensamentos de Bazerman e fazendo um contraponto com o projeto de intervenção desenvolvido na escola, podemos perceber o quanto os gêneros são deixados de lado na hora da aprendizagem.

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa deste projeto nunca tinham trabalhado com histórias em quadrinhos ou tiras. Eles se surpreenderam no momento da interpretação e compreensão desses gêneros.

Os alunos também desconheciam a ambiguidade quando trabalhamos com o gênero anedota. São gêneros simples que fazem parte do nosso dia-a-dia, porém não eram perceptíveis nem pelos alunos nem pelos professores, fato que compromete o estudo da diversidade dos gêneros.

Com a diversidade dos gêneros, pudemos realmente criar diversas oportunidades de conhecimento, de discussão e principalmente de aprendizagem. Trabalhando com esses gêneros, discutimos temas como o desmatamento da floresta, as ideias socialistas de Karl Marx, o machismo na sociedade, o estresse do mundo capitalista entre outros.

Tudo isso foi possível com o estudo dos gêneros, pois estes são determinantes na criação e produção das situações do cotidiano.

Machado (2007) afirma que os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos.

Este pensamento reforça a ideia de que a língua está inserida em todos os contextos sociais e junto a ela estão os gêneros discursivos disponíveis para serem usados de acordo com a necessidade dos falantes.

Porém, como podemos definir gêneros enquanto função social?

Gêneros estão em nossa volta, fazem parte da nossa vida, são vivenciados na escola e nas práticas sociais, conforme Bazerman (2011, p. 23),

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Dentro desta perspectiva, os gêneros são modeladores de atividades educacionais e sociais, eles possibilitam ao indivíduo a participação em diferentes eventos da sociedade, além de proporcionar a construção da interação com o outro.

Dessa forma, segundo Bazerman (idem),

não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas; como se todos os textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual. Nem deveríamos ignorar as percepções dos alunos sobre a direção para onde estão indo e sobre seus sentimentos a respeito dos lugares que lhes indicamos.

Por isso, a importância de se trabalhar os gêneros em sala de aula, dando a possibilidade aos alunos de conhecê-los e direcionando as atividades para que estas façam sentido na construção da aprendizagem. A escolha de um gênero, portanto, não deve ser aleatória, muito menos ser feita sem considerar sua função social.

Conforme Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007, p.21),

a perspectiva de ensino de língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e a sua estrutura lingüística.

Podemos dizer que os gêneros agem como uma espécie de modelos para cada situação vivenciada, ou seja, os gêneros são flexíveis, pois variam no decorrer do tempo e de acordo com o contexto. Segundo Antunes (2009), os gêneros variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem “caras novas”, isto é, surgem gêneros novos (o e-mail, o blog, a teleconferência, por exemplo).

Diante disto, afirmamos que os gêneros são respostas pessoais às condições concretas em que vivenciamos na sociedade, ou seja, representam a heterogeneidade das situações sociais e das atividades verbais.

De acordo com o pensamento de Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) a abordagem do ensino a partir dos gêneros baseia-se não apenas na realidade do

texto em uso (seus porquês e para quês), mas também nas convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual). Isto resulta em diferentes tipos de conhecimentos e habilidades com os quais os gêneros têm contato e são expostos para a sua produção e circulação.

É importante ressaltar que os gêneros oportunizam aos textos tomarem forma e assumirem uma feição concreta e particular, visto que com os gêneros as atividades de escrita passam a ter um estatuto de peça definida e organizada. Neste sentido, o gênero assume a sua função social de evento comunicativo transparecendo, através da sua diversidade em textos como um convite, um aviso, um atestado, um anúncio, um debate, entre outros.

É nesta perspectiva que trabalhamos com os gêneros, chamando-os pelo seu nome específico e usando-os como propósito comunicativo e pedagógico.

Segundo Antunes (2009), os gêneros textuais permitem que se apreenda o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais; por isso mesmo, um funcionamento complexo e heterogêneo.

É dentro desta visão de língua reflexiva que os gêneros devem ser estudados e ensinados em sala de aula, levando em consideração a sua complexidade e diversidade da linguagem em uso.

Conforme Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 28)

Os textos, para serem compreendidos, necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que serão escritos/falados. Por exemplo, entender uma publicidade, uma notícia de jornal, assistir a uma novela não são atividades simples, apresentam uma complexidade tal que, até hoje, ainda não podemos descrever esse processo com clareza. Para a compreensão de qualquer texto, e também para a sua produção, convergem, dinamicamente, fatores lingüísticos, sociais e culturais.

Observando o comentário das autoras, podemos afirmar que os textos, nesta perspectiva de língua, são vistos de forma sociointerativa, ou seja, levam em conta o contexto social no seu funcionamento e circulação. É importante destacar que estes textos se organizem como gêneros textuais, já que ouvintes e falantes estão inseridos na sociedade e requerem gêneros de diversas formas para se comunicarem.

Para cada propósito comunicativo temos um gênero específico. Por exemplo, usamos um bilhete para deixar um recado; usamos uma receita culinária para cozinhar; trocamos e-mails para receber e enviar informações; lemos a bula de um remédio para saber tomá-lo corretamente; usamos o manual de instruções para

montar um eletrodoméstico, entre outros, tudo isso só é possível através dos gêneros que se realizam de acordo com as nossas necessidades.

De acordo com Miller (1984), o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Para concluirmos, podemos dizer que, segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.

Sendo assim, podemos reafirmar que os gêneros estão em toda parte e que não se pode pensar em língua e leitura sem falar em gêneros, pois estes estão expostos e disponíveis para serem usados de acordo com a situação comunicativa dos falantes.

Falar em leitura e gêneros é falar em duas moedas com os dois lados, os quais são inseparáveis. A leitura é uma maneira que o indivíduo tem de se inserir no mundo do letramento, pois letramento é leitura, compreensão e interação.

Conforme Marcuschi (2008, p.21), letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995).

Sabemos que o letramento é constituído por um processo de aprendizagem da leitura e da escrita em um contexto sociocultural. Porém, não podemos esquecer que são contextos os quais usamos no cotidiano, que vão desde uma pequena lista de compras pregada na geladeira até um relatório de análises dos dados feito em um trabalho. Esses exemplos demonstram, segundo Marcuschi (2008), que o letramento é dividido em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo.

METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos o ambiente pesquisado, os procedimentos metodológicos que orientaram o trabalho e as análises dos resultados obtidos pelos alunos, após a aplicação da pesquisa.

Por meio dessa análise, pretendemos ultrapassar o caráter descritivo da pesquisa, fornecendo uma visão mais direcionada da atividade de leitura no ensino fundamental (nono ano), fortalecida por três campos de saber: leitura inferencial, letramento e gêneros textuais.

4.1 O ambiente pesquisado

Este trabalho foi desenvolvido durante o 2º semestre letivo de 2011, em uma escola pública do Morro da Conceição, situada no Estado de Pernambuco, instituição em que a pesquisadora é coordenadora pedagógica. Ressaltamos que a escolha desse ambiente se explica pelo grande número de alunos que tem dificuldades em leitura, transparecendo esse fato através de testes tipo Saepe e Prova Brasil, além do desempenho fraco em disciplinas que necessitam de leitura.

A motivação dessa pesquisa surge também pela concepção tradicional de língua aplicada em sala de aula, em que a leitura não é uma prioridade para ser trabalhada. Diante do exposto, observamos, também, como esse ambiente escolar conduz a prática da leitura à luz do fenômeno do letramento numa proposta sociointeracionista.

Na instituição, há oito turmas de ensino fundamental: duas de 6º ano, duas do 7º ano, duas de 8º ano e duas de 9º ano, além de uma classe de alunos especiais. Não há ensino infantil nem ensino médio, funcionando apenas do 6º ao 9º ano. Os informantes da pesquisa foram os alunos de uma classe do 7º e 9º ano do ensino fundamental.

Formamos um grupo de alunos que gostariam de aprimorar a leitura e trabalhamos com eles no contraturno. Tínhamos três alunos na faixa etária entre 12 e 15 anos de idade. O perfil socioeconômico dos educandos indica que são todos de classe média baixa, fato que comprova o porquê dos mesmos não terem acesso aos mais variados meios de comunicação.

Segundo Soares (2004, p. 58), o nível de *letramento* de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. Para a autora, é preciso haver condições para despertar o fenômeno do letramento, uma delas – a qual explica a ausência de letramento nos países subdesenvolvidos – é fazer com que os sujeitos do processo educativo tenham a oportunidade de entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Assim, o ambiente pesquisado precisa ser melhorado para que os alunos tenham condições reais para se desenvolver a leitura. Em casa, esses alunos não têm acesso a livros e os pais são pessoas simples que terminam não incentivando os filhos a ler. Durante a pesquisa, os alunos disseram que as mães só liam revista de fofoca ou de culinária, não ampliando a leitura para textos ou revistas com ponto de vista crítico. O jornal também não é presente no ambiente familiar.

Conforme Kleiman (2009, p. 123),

o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence – isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita.

Devido a isso, salienta-se a importância de se trabalhar a leitura na escola, pois é a única ou uma das únicas maneiras que os estudantes têm para praticar a leitura e desenvolvê-la, visto que a família não consegue proporcionar um ambiente organizado e propício à leitura.

Além dos alunos, os docentes da escola também foram informantes, pois, foram questionados sobre o desempenho dos alunos antes e depois do curso de leitura. Os professores acompanhavam de perto o progresso dos estudantes durante as aulas e vinham me relatar o que acontecia.

4.2 A escolha da metodologia: pesquisa qualitativa

O estudo foi conduzido através de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se para isso teorias sobre estudos interdisciplinares em leitura e gêneros textuais, fundamentadas nas ideias de Soares, Bazerman, Kleiman, Rojo, Antunes, Marcuschi. Essa metodologia nos auxiliará a compreender os processos de um

trabalho relacionado à atividade de leitura de diversos gêneros textuais. De acordo com Moreira (2002, p.57)

Uma das características básicas da pesquisa qualitativa é o foco na interpretação, em vez de quantificação: geralmente o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.

A pesquisa qualitativa nos possibilitou um maior entendimento dos dados coletados, portanto, podemos afirmar que a interpretação dos alunos-participantes foi fundamental para detectarmos os problemas encontrados por eles na leitura e transformá-los em aprendizagem.

Para a organização desta pesquisa foi feito um projeto de intervenção na escola pública mencionada que apresentou dificuldades na leitura. Nesta escola, trabalhamos com um grupo de alunos promovendo estratégias de leitura em prol do letramento numa perspectiva sociointeracionista. Os sujeitos da nossa pesquisa foram alunos do Ensino Fundamental (anos finais) da escola pública do Recife, localizada no Morro da Conceição. Escolhemos o 9º ano, a fim de saber como estes alunos saem do Ensino Fundamental para o Médio. São alunos que sabiam ler e interpretar, mas apresentavam dificuldade em textos que tinham mais complexidade na compreensão.

No início da intervenção, foram coletados dados referentes às dificuldades enfrentadas pelos professores quanto ao trabalho de leitura em sala de aula. Através de conversas com os professores e de dados do Saepe, ficamos sabendo o grau de letramento em que os alunos se encontravam. Em seguida, selecionamos um grupo de alunos para participar do projeto de intervenção em prol do letramento. Iniciamos o projeto com atividades e estratégias de leitura envolvendo os gêneros textuais para a construção do letramento durante dois meses, de outubro a dezembro.

A pesquisa qualitativa tem caráter descritivo, além disso o pesquisador é um instrumento fundamental na coleta dos dados. Portanto, podemos afirmar que através da pesquisa qualitativa conseguimos reduzir a distância entre a teoria aplicada e os dados coletados.

É importante ressaltar que, segundo Neves (1996, p.02), os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho da pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos.

É dentro desta perspectiva que o projeto de intervenção foi desenvolvido, considerando estes procedimentos para a compreensão dos fatos apresentados. De acordo com Moreira (idem), podemos destacar algumas características da pesquisa qualitativa, tais como:

- Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes.
- Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir.
- Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como a pesquisa qualitativa.
- Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência.
- Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

Tendo estas concepções de pesquisa como base para o projeto, podemos concluir que a interpretação e a subjetividade somadas ao contexto em que o aluno se encontra foram determinantes para o desenvolvimento e resultado da pesquisa.

4.3 Instrumentos da pesquisa: os recursos e os gêneros textuais

Para a realização dessa pesquisa utilizamos materiais como textos, lápis, canetas, pendrive, datashow, papéis, livros, além da diversidade dos gêneros textuais para trabalharmos a leitura com os alunos.

Escolhemos os gêneros abaixo, porque queríamos trazer para os alunos, textos que eles não tivessem sido trabalhados anteriormente, que trouxessem também uma novidade, algo para ser acrescentado e que enriquecesse o conhecimento de mundo e vocabular deles.

Os gêneros textuais estudados foram: Circuito Fechado de Ricardo Ramos; a música “Era um garoto” de Engenheiros do Havaí; as tiras de Mafalda; as histórias em quadrinhos de Mônica e Cebolinha; a anedota; o conto “Uma vela para Dario”; de Dalton Trevisan; os poemas de Drummond “Lembrança de um mundo antigo” e “Aula de português” e um poema “Erro de português” de Oswald de Andrade.

4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

Texto: Circuito Fechado (Ricardo Ramos)

Gênero: Relato do cotidiano

Chinelo, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoadura, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Mesa e poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, telefone. Bandeja, xícara pequena. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vale, cheques, memorando, bilhetes, telefone, papéis. Relógio, mesa, cavalete, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeira, copo, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, telefone, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesas, cadeiras, prato, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Poltrona, livro. Televisor, poltrona. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Começamos a aula fazendo uma leitura coletiva deste texto narrativo para os alunos. Percebemos que a leitura coletiva ao longo desta pesquisa ajudou-os bastante na compreensão textual, depois fizemos algumas perguntas tais como: 1) Do que fala o texto?; 2) O texto fala de uma personagem homem ou mulher?/Qual é a idade dessa pessoa?; 3) Onde essa pessoa trabalha?/ Por que ela trabalha nesse lugar?; 4) Qual o vício dessa personagem?; 5) Essa pessoa é pobre ou rica? Por quê?; 6) Por que o título do texto é “Circuito Fechado”?; 7) Você entendeu o texto ou sentiu dificuldade na compreensão? Por quê?

Observamos que o gênero em questão é muito simples, pois fala da rotina de uma pessoa, como esta passa o dia, porém os alunos sentiram dificuldade em encontrar os implícitos do texto, o que estava nas entrelinhas. Trabalhar com os gêneros é estar em contato direto com a língua. Segundo (Marcuschi, 2008, p.155),

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Portanto, o gênero não é algo novo para o aluno, o que é novo é a proposta de língua interativa lançada para fazê-lo pensar e refletir sobre o que está escrevendo ou lendo. Criar um espaço sociointerativo para a aprendizagem é acrescentar e estimular o aluno a perceber que existe entendimento além da leitura superficial.

Em nossa pesquisa de campo, ao serem questionados sobre o tema do texto, todos os alunos conseguiram responder sem dificuldade dizendo se tratar do cotidiano de uma pessoa, pois as informações estavam ali presentes sem muitas complicações. Conseguiram também detectar que era um homem pelas pistas dadas no texto, tais como *Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos*.

Com relação à resposta referente à idade, foi bastante intrigante, pois os alunos disseram que o garoto da música tinha 25 anos, idade que eles consideram de uma pessoa velha, percebemos que esta consideração era devido à idade dos alunos que tinham de 12 a 15 anos. Então para esses adolescentes ter 25 anos já está muito longe da idade deles, por isso a inferência de dizer que o garoto era velho, gerando até mesmo uma antítese, pois o termo garoto refere-se a uma pessoa jovem.

Porém, eles demonstraram desde o início dificuldade em fazer inferências no texto, pois não tinham conhecimento de mundo para inferir em algumas questões. Por exemplo, alguns alunos não souberam dizer com segurança onde o homem trabalhava. Fomos dando as pistas tais como *papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, telefone. Esboços de anúncios, fotos, bloco de papel,*

caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel.

Depois de dadas as pistas contextualizadoras, alguns alunos conseguiram entender e responderam escritório, outros disseram escola. Ao serem questionados se tinham entendido o texto, os alunos disseram que no começo não entenderam, mas depois das discussões feitas em sala, da troca de opiniões com os colegas, eles conseguiram compreender.

O que é perceptível é que a interação com o outro provoca conhecimento, estimula a aprendizagem, além de se trabalhar a oralidade. Dar oportunidade para o aluno se comunicar, se expressar, é uma tarefa diferencial na evolução do letramento. Os alunos se sentiram mais seguros para responder às questões depois que socializaram o conhecimento e discutiram sobre as possíveis interpretações. É dentro desta terceira vertente da língua, a reflexiva, que a linguagem deve ser trabalhada em sala de aula numa proposta sociointeracionista. Marcuschi (2008, p.34) afirma que

a perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.

O aluno aprende a partir do momento que pensa, reflete, questiona e compartilha suas idéias. Ler e compreender são habilidades que os alunos precisam ser estimulados para desenvolver, portanto, a compreensão dos gêneros como atividade inferencial ocorre mediante a participação do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa.

Não podemos esquecer que a língua é interativa, dinâmica e sensível ao contexto, ou seja, a língua precisa ser trabalhada na leitura não apenas através da decodificação, mas sim, através da reflexão, da compreensão e do diálogo e marcada por atividades inferenciais. Conforme Marcuschi (2008, p.239)

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

Gênero: Anedota

Leia a anedota:

Um médico, afastando-se do leito de uma dama enferma, diz a seu marido: “Não gosto da aparência dela”. “Também não gosto e já há muito tempo”, apressou-se o marido em concordar. (Fischer)

Agora responda:

- a) Qual dos defeitos analisados foi utilizado no texto a fim de deixá-lo cômico?*
- b) O humor da pequena anedota acontece pelo fato de uma só frase significar duas coisas diferentes. Qual é a frase, o que o médico quis dizer e o que o marido entendeu?*
- c) Reescreva a frase “defeituosa” de forma que a deixe com uma única significação.*

Começamos a atividade distribuindo com os alunos a anedota, depois lemos em voz alta, em seguida perguntamos a eles se conheciam o gênero anedota, eles disseram que não. Os alunos não sabiam que anedota era o mesmo que piada, portanto explicamos que a anedota é um texto narrativo curto de final engraçado e às vezes surpreendente, tendo o objetivo de provocar risos em quem a ouve ou lê.

Sendo assim, questionamos os alunos se acharam o texto engraçado. Os alunos não o acharam engraçado, pois desconheciam o significado das palavras “humor” e “cômico”, vocábulos determinantes para se entender a anedota.

O vocabulário limitado associado à falta de conhecimento prévio foram determinantes para a não compreensão da anedota. Observamos também que os alunos nunca tinham estudado o gênero textual anedota nem sabiam qual era a sua função social no texto.

É importante ressaltar que o conhecimento prévio exerce uma grande influência na compreensão textual, porém os alunos não tinham esse conhecimento para compreender e interpretar a anedota. Então, fomos explicando e instigando os alunos a perceberem o que era humor, além de mostrarmos a eles que havia comicidade através de uma frase. Eles também nunca tinham ouvido falar em ambiguidade, não sabiam o que era. Neste momento, interrompemos a atividade

para explicar o que era ambiguidade e exemplificar com outras situações sobre o assunto.

Depois de dadas todas as explicações e conceitos, os alunos conseguiram detectar a ambiguidade na anedota e riram da situação da esposa com o marido. O que falta aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental é terem um pouco mais de conhecimento de mundo e conhecimento prévio para fazerem as inferências sem tantas dificuldades. Dessa forma, podemos trabalhar o texto considerando e explorando os fatores de contextualização nele encontrados. Conforme Koch e Travaglia (2011,p.61e 62)

O estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do *conhecimento de mundo* dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão. [...] O mundo textual, a representação do mundo pelo texto, nunca coincide exatamente com o “mundo real”, porque há sempre a mediação dos conhecimentos de mundo (que podem ser mais ou menos amplos), dos interesses e dos objetivos de quem produz (fala, escreve) o texto e de quem o recebe (ouve, lê) e interpreta, buscando seu sentido.

É importante reforçar a ideia de se trabalhar com os sentidos do texto, a compreensão textual só se realiza quando o aluno entende o que está sendo posto, o que ele conhece, precisamos deixar de lado um ensino de língua apenas pautado nas regras gramaticais e temos obrigação de valorizar a coerência do texto. Para que o sentido do texto seja estabelecido, é necessário haver uma correspondência entre os conhecimentos ativados do texto com o conhecimento de mundo do aluno.

Para finalizar, podemos afirmar que, de modo geral e mais sucinto, as inferências vão depender do conhecimento de mundo dos falantes associado à compreensão da coerência textual. De acordo com Koch e Travaglia (2011, p.49 e 50), a coerência representa um conjunto de fatores mais amplo e completo para se estabelecer

Os estudos sobre coerência, abstraídas as questões de ênfase e explicitude dos fatores abordados, são quase unânimes em postular que o estabelecimento da coerência depende: a) de elementos linguísticos (seu conhecimento e uso), bem como, evidentemente, da sua organização em uma cadeia lingüística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do contexto lingüístico; b) do conhecimento de mundo (largamente explorado pela semântica cognitiva e/ou procedural), bem como o grau em que esse conhecimento é partilhado pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto, o que se reflete na estrutura informacional do texto, entendida como a distribuição da informação nova e dada nos enunciados e no texto, em função de fatores diversos; c) de fatores pragmáticos e interacionais, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto.

Gênero: Tiras e Histórias em quadrinho

Para se trabalhar com histórias em quadrinhos recorreremos à definição de Mendonça (2010), a qual usa um termo que abrange um número maior de gêneros chamado “quadrinização”. Essa segundo a autora (idem, p.39), “é a criação de qualquer gênero na linguagem dos quadrinhos, na sua conformação mais moderna, ou a adaptação de um gênero para essa linguagem”.

Tira A:

Com base nos conceitos de denotação e conotação, analise e comente a interpretação da colega de Mafalda acerca da questão da prova de História.



Ao começarmos a análise da tira, percebemos que os alunos não entenderam seu conteúdo, não sabiam o que era o sentido conotativo nem o denotativo, o que terminou comprometendo a compreensão textual e impossibilitou-os de fazer as inferências necessárias.

Como os alunos desconheciam o sentido figurado e real das palavras, explicamos, primeiramente, através de ilustrações, o que era o sentido conotativo e denotativo, mostramos a eles que existia uma expressão na tira que não estava no sentido do dicionário que seria o denotativo e pedimos que eles lessem novamente e tentassem perceber.

Os alunos, após as explicações e exemplos, conseguiram entender o sentido do texto e responderam “cadeira presidencial”. Discutimos que a cadeira representava um cargo de presidente, neste caso, e por isso não estava no sentido real, o qual seria o lugar onde se senta. Depois da compreensão do sentido conotativo e denotativo, questionamos sobre a última fala da amiga de Mafalda em que ela diz “Os anteriores governaram de pé”, e perguntamos aos alunos por que

ela tinha tido isso, eles disseram que a amiga de Mafalda não tinha entendido o verdadeiro sentido da palavra cadeira na tira e por isso terminou se confundido.

Aproveitamos para trabalhar com os alunos a ironia que foi gerada nesta última fala. Os alunos nunca tinham ouvido falar em ironia e não sabiam o que significava, detectamos que a parte semântica do texto não é vista em sala de aula, além de haver uma limitação no vocabulário dos estudantes, palavras como cômico, humor, ironia, maçante são desconhecidas para eles. Acreditamos na teoria de Ducrot sobre a semântica e é este pensamento que norteia este projeto. Segundo Ducrot (1977)

A descrição semântica se fundamenta no fato de que um enunciado (ato linguístico) tem seu sentido determinado pelo contexto em que se insere, de tal modo que a variação do contexto pode implicar a mudança de sentido. Para ele, a descrição semântica torna-se um problema complexo, uma vez que os elementos de ordem psicológica e sociológica estão sempre intervindo na determinação do sentido de um ato linguístico. Desse modo, uma mesma frase pode comportar várias significações de acordo com o contexto em que se realiza.

Diante disto, podemos afirmar que dependendo do contexto, o sentido pode mudar e gerar outras significações, porém quando não se trabalha a semântica textual o ensino de linguagem fica comprometido, já que a descrição semântica engloba elementos de diversas ordens tais como o psicológico, o social e o cultural.

Sendo assim, os alunos não conseguiram compreender, haja vista que desconheciam vocábulos e expressões de sentido figurado do texto. Portanto, tivemos que auxiliá-los na compreensão semântica para que eles conseguissem interpretar e entender a tira.

Um exemplo disto ocorreu quando os alunos, por não saberem o que era a ironia, não conseguiram compreender o que estava sendo dito, então explicamos a eles que a ironia é quando se diz o contrário àquilo que se pensa. As palavras afirmam o que o pensamento nega.

Sendo assim, compartilhamos com os alunos esse pensamento e aproveitamos para falar um pouco sobre Mafalda, personagem criada pelo cartunista Quino, representada por uma criança, mas com questionamentos críticos de adulto. Falamos também que Mafalda assume essa posição de criticar e denunciar à população os problemas enfrentados na época (década de 60, século XX), porém que se estendem até os dias de hoje. Com todas estas informações, os alunos

conseguiram fazer uma leitura inferencial satisfatória e compreenderam a essência do texto.

Tira B:



a) Por que Mafalda disse “Malditos Burocratas”? Quem ela chamou de burocratas?

Começamos lendo em voz alta a tirinha, apresentamos Mafalda, depois perguntamos aos alunos se tinham entendido o texto, eles disseram que não sabiam o que significava burocratas, por isso não estavam entendendo o que estava sendo pedido.

Dessa forma, explicamos para eles que burocratas, no sentido figurado, refere-se a pessoas que para desempenhar alguma atividade demoram mais tempo do que devia, complicam muito, são rigorosos e terminam deixando a desejar no que fazem, pois se preocupam mais com a parte teórica (administrativa) e esquecem a prática. Depois das explicações, os alunos conseguiram compreender o texto e responderam com segurança às perguntas solicitadas. Souberam dizer que burocratas referiam-se aos professores e discutiram sobre o sistema de ensino da escola.

Em nossa análise observamos que o vocabulário dos alunos é muito restrito e fraco, resultado de pouca leitura, demonstrando um baixo grau de letramento dos estudantes. Muitos dos alunos, durante o projeto, demonstraram não saber usar um dicionário, apresentando dificuldade em procurar uma palavra desconhecida no dicionário, o que termina comprometendo o enriquecimento vocabular.

Estes alunos estão concluindo o Ensino Fundamental e irão para o Ensino Médio com estas deficiências, ocasionadas pela ausência de trabalhos que

explorem as competências da língua tais como ler, escrever, refletir, interpretar e compreender.

Tira C:



a) O que Mafalda quis dizer com “Não vamos fazer absolutamente nada”? A quem ela se referia?

Os alunos conseguiram compreender bem esta tira, pois os temas sobre política e burocracia já haviam sido discutidos anteriormente, tornando-se mais fácil a apropriação do assunto. Então, quando lemos esta tirinha sobre o governo, eles responderam sem cogitar o que estava sendo pedido e ainda associaram ao conceito de burocratas, dizendo que os governantes se preocupam tanto com a burocracia que terminam não fazendo nada.

Conforme Mendonça (2010, p.39), “os quadrinhos trazem uma sequência em que imagem e texto verbal se fundem, não havendo como separá-los para a produção de sentido, ao menos no caso de textos em quadrinhos de qualidade.”

Notamos na última imagem o comportamento de Mafalda com seus amigos, os quais estavam dormindo e relaxando na cadeira para demonstrar que os governantes não fazem nada, a imagem termina trabalhando como um grande auxílio na compreensão textual.

Tira D:



- a) Você sabe quem é Marx?
- b) Por que Mafalda acha que o mundo seria tranquilo sem Marx?

Os alunos adoraram esta tira, pois se identificaram com Mafalda pelo fato da personagem não gostar de sopa, comida não apreciada, na maioria das vezes, pelas crianças e jovens, os quais estão acostumados a comer fast-foods. Porém, percebemos que não houve aceitabilidade, já que o tema que sugeria as ideias de Marx não estava adequado para jovens de 12 a 15 anos. Mesmo sendo de desconhecimento dos alunos, resolvemos continuar com o trabalho, pois despertou neles a curiosidade em saber mais sobre o assunto. Então explicamos para eles do que se tratava, dando prosseguimento a aula, mas sem medir a leitura inferencial deles, já que o tema não era familiar e não houve a aceitabilidade. Segundo Koch (2004, p. 43),

em sentido restrito, a aceitabilidade refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância.

Para os alunos o texto inicialmente não tinha sentido, já que o tema era desconhecido, além de não estar ao alcance deles, mas demos continuidade, pois acharam interessante a atitude de Mafalda por também serem obrigados a tomar sopa pela mãe. No entanto, não conseguiram ir adiante à interpretação, tendo vista que não sabiam quem era Marx.

Quando nós perguntamos, uns disseram que nunca tinham ouvido falar nesta pessoa, outros perguntaram se não era uma personagem de desenho animado ou se tinha sido a pessoa que criou a sopa.

Sendo assim, explicamos para eles quem foi Marx, um socialista, que lutou pela a igualdade entre as pessoas e era contra o sistema opressor capitalista, em

que uns tinham muito, outros viviam na miséria. Marx queria que todos tivessem a mesma oportunidade de estudar, de ter direitos, de viver bem.

Após a explicação, conversamos com os alunos sobre a situação de mundo dos tempos de hoje, como as pessoas vivem, por que havia tanta pobreza, por que a distribuição de renda era tão desigual, e os alunos conseguiram entender e criticar o sistema em que estamos vivendo, revelando o lado positivo e negativo do capitalismo. É dentro desta perspectiva que os quadrinhos são usados, como uma estratégia para se aproximar dos leitores.

Os alunos acharam interessante esta tira, pois o cartunista conseguiu trazer uma grande discussão sobre o sistema socialista, falando da sopa, que todos têm conhecimento, e associando-a a Marx, um desconhecido para os estudantes, mas foi uma maneira de se aproximar do público e de seduzi-lo.

Tira E:



- a) Por que e para quem a mãe de Mafalda saiu para comprar remédio? Que tipo de remédio era?

Os alunos na compreensão desta tirinha ficaram divididos, uns compreenderam, outros não. Alguns alunos não conseguiram acompanhar o raciocínio dos quadrinhos e por isso não conseguiram fazer a ligação (coesão) do pai de Mafalda chegando estressado em casa, querendo descansar e esquecer os problemas com os questionamentos de Mafalda que o deixaram mais nervoso, a ponto da esposa ter que sair para comprar um remédio natural com o intuito de acalmá-lo.

Outros conseguiram entender e acompanhar a sequência da tira e fizeram a inferência ao concluírem que o pai de Mafalda chegou em casa estressado devido

ao trabalho, mas não conseguiu relaxar com as perguntas de Mafalda, que o levaram ao extremo do nervosismo, precisando de um calmante para descansar.

Tira F:



a) Por que Susanita disse que ia lavar o dedo?

Esta tirinha, todos compreenderam. Conseguiram perceber que apesar de Susanita dizer que não era preconceituosa, suas atitudes se mostraram diferente do que ela estava dizendo.

Então, fizemos uma discussão e reflexão sobre o que as pessoas dizem, o que querem passar para o outro, e o que elas de fato fazem, como se comportam. Além de falarmos sobre o preconceito racial, assunto que é, muitas vezes, camuflado pelas pessoas, que desejam passar uma imagem de que tratam todos da mesma forma, porém, quando se deparam com uma pessoa negra terminam tendo uma atitude racista.

Com esta tira de tema bastante familiar, podemos perceber a evolução dos alunos, que no início não conseguiam fazer inferências, mas com as aulas de leitura inferencial conseguiram progredir e, principalmente, aprender a fazer uma leitura mais profunda e completa dos gêneros.

Tira G:



a) Por que Cebolinha xingou Mônica?

Os alunos conseguiram de imediato compreender o quadrinho e acharam engraçada a atitude de Cebolinha. Todos eles disseram que Cebolinha xingou a Mônica pois não queria receber um beijo dela. Eles fizeram as inferências e demonstraram segurança nas respostas. Segundo Marcuschi (2008, p. 248) existem duas teorias de compreensão, as quais se situam em dois paradigmas:

- (1) Compreender é decodificar ou
- (2) Compreender é inferir.

De um lado, temos as teorias de compreensão como decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como atividade inferencial. De um lado, está a perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente. De outro lado, está uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado.

Concordamos com a afirmação de Marcuschi de que compreender é inferir, pois sabemos que o sentido do texto é essencial para entendermos as práticas sociais do letramento.

Tira H:



Os alunos compreenderam bem esta tirinha. Entenderam a fala de Chico Bento quando ele disse que estava plantando uma árvore de esperança e associaram ao destamamento das florestas, tema conhecido e já discutido com os alunos. Percebemos que ao longo do curso de oficina de leitura os alunos foram evoluindo e já faziam inferências com segurança.

Gênero: Música

Era Um Garoto

Engenheiros do Hawaii

*Era um garoto
Que como eu
Amava os Beatles
E os Rolling Stones..*

*Girava o mundo
Sempre a cantar
As coisas lindas
Da América...*

*Não era belo
Mas mesmo assim
Havia mil garotas à fim
Cantava Help
And Ticket To Ride,
Oh! Lady Jane and Yesterday...*

*Cantava viva, à liberdade
Mas uma carta sem esperar
Da sua guitarra, o separou
Fora chamado na América...*

*Stop! Com Rolling Stones
Stop! Com Beatles songs
Mandado foi ao Vietnã
Lutar com vietcongs...*

*Ratá-tá tá tá...
Tatá-rá tá tá...
Ratá-tá tá tá...
Tatá-rá tá tá...
Ratá-tá tá tá...
Tatá-rá tá tá...
Ratá-tá tá tá...*

*Era um garoto
Que como eu!
Amava os Beatles
E os Rolling Stones
Girava o mundo
Mas acabou!
Fazendo a guerra
No Vietnã...*

*Cabelos longos
Não usa mais*

*Nem toca a sua
Guitarra e sim
Um instrumento
Que sempre dá
A mesma nota
Ra-tá-tá-tá...*

*Não tem amigos
Nem vê garotas
Só gente morta
Caindo ao chão
Ao seu país
Não voltará
Pois está morto
No Vietnã...*

*Stop! Com Rolling Stones
Stop! Com Beatles songs*

*No peito um coração não há
Mas duas medalhas sim....*

*Ratá-tá tá tá...
Tatá-rá tá tá...
Ratá-tá tá tá...
Tatá-rá tá tá...
Ratá-tá tá tá...
Tatá-rá tá tá...
Ratá-tá tá tá...*

*Ra-tá-tá tá-tá ...
Ra-tá-tá tá-tá ...*

Composição: Migliacci / Lusini

Perguntas:

- a) Que garoto era esse? Novo ou velho? Que profissão tinha? (inferenciais)*
- b) Ele era rico ou pobre?*
- c) A guitarra dele foi trocada por qual instrumento?(inferenciais)*
- d) O garoto foi mandado para qual lugar?(objetiva) Este país estava em quê?(objetiva)*
- e) O que o garoto via nesse lugar?(objetiva)*
- f) Esse garoto está vivo? (objetiva)*
- g) O que o garoto ganhou com a sua morte? (inferenciais)*
- h) A música faz uma crítica a quê?*

Começamos lendo a música com os alunos, porém eles desconheciam a música e nunca tinham ouvido falar na banda. É importante lembrar que aprender um gênero, conforme Miller (1984, p.165) é também aprender ações sociais, segundo a autora:

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para os alunos, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade.

Continuamos com a música, mesmo sendo desconhecida para eles, pois acreditamos que podemos modificar e transformar o conhecimento. Incentivar a olhar o novo, é uma oportunidade que damos ao aluno de crescer e aprimorar seus

conhecimentos. Diante disto, iniciamos cantando a música e ensinando o refrão a eles. Os alunos ficaram bem interessados em participar e terminaram se envolvendo com a melodia. Depois da cantoria, fomos à investigação do gênero, conversamos sobre a música e começamos a interpretá-la.

Em relação à primeira pergunta, os três disseram que o garoto era velho. Perguntamos, então, a eles qual idade consideravam uma pessoa velha, J disse 25 anos, G e F uns 30 anos. Isto se justifica pela idade dos alunos que tem de 14 a 15 anos e para eles uma pessoa com 30 já é velha, já que o parâmetro deles é a própria idade, além disso, as mães deles têm na faixa de 30 anos também. Com relação à profissão do garoto, eles não souberam dizer e F conclui engenheiro, então perguntamos por quê? Ela nos disse por causa do nome na música “Engenheiros do Havaí”. Explicamos para ela que era o nome da banda e disse que era uma banda antiga do Brasil. Em seguida, questionamos se o garoto da música era pobre ou rico? Eles disseram rico e classe média. G disse por causa da guitarra, que é um instrumento caro, J disse rico porque tem uma estrofe que diz: *Girava o mundo / Sempre a cantar / As coisas lindas / Da América...* Percebemos que ao longo das aulas eles estavam aprendendo, pois já conseguiam identificar as pistas contextualizadoras do texto.

Apenas um aluno F disse que o garoto era pobre, porém não soube explicar. Quando perguntamos por qual instrumento a guitarra foi trocada, G disse por armas (mas não especificou a arma), J por guerra e F por Rátátá. Aproveitando as respostas, perguntamos qual instrumento faz esse barulho “Rátátá”, expliquei que era uma onomatopeia e, apenas um dos alunos disse metralhadora. Eles não conheciam as figuras de linguagem, por isso não sabiam o que era uma onomatopeia e, devido a isto, não conseguiram fazer a inferência. As perguntas objetivas, eles conseguiram responder, porém, quando perguntamos se o garoto estava vivo ou morto, J disse vivo, G e F disseram morto, mas não conseguiram explicar direito. Perguntamos para J porque o garoto estava vivo, ele disse por causa da estrofe:

No peito um coração não há / Mas duas medalhas sim...

Explicamos para eles que o coração representa a vida, se o coração parar de bater, a pessoa morre. Porém, ele visualizou apenas “as duas medalhas no peito” e para receber medalhas precisa-se estar vivo, foi esse o raciocínio feito pelo aluno. Eles não sabiam o que era metonímia, muito menos os símbolos metonímicos tais

como coração referindo-se ao amor e à vida, a cruz que representa Cristo, entre outros.

Percebemos que os alunos desconheciam o sentido figurado ou conotativo das palavras, não sabiam o que era uma metáfora nem qualquer outra figura de linguagem. Isto comprometeu bastante para a compreensão textual. Além deste aspecto representado pelo falta de trabalhar o sentido do texto em sala, ou seja, a semântica que descobrimos ser ignorada nas aulas de língua portuguesa, os alunos estavam completamente alienados a fatos ligados a história e a fatos corriqueiros tais como: eles não sabiam com quantos anos um jovem poderia se alistar para ir à guerra, não sabiam o que foi a guerra do Vietnã, nem sabiam onde ficava o Vietnã. Não conheciam nem os Beattles nem os Rollings Stones, não sabiam também que América se referia aos Estados Unidos. A falta de conhecimento de mundo também foi determinante para a compreensão textual.

Observamos também que os alunos são bastante imediatistas, dizem o que vem a cabeça, sem parar para pensar e refletir sobre o que estão dizendo. Isto é uma das características dos jovens atuais, em que vivem num mundo cheios de informação e velocidade para se resolver tudo, mas também é uma característica de que a metodologia aplicada em sala não é interativa, não é de fazer o aluno questionar e refletir sobre o que está acontecendo, não é de estimular o pensamento crítico. Por isso a insegurança na hora de falar e o medo de não saber responder, leva o aluno a dizer qualquer coisa para se livrar daquela situação, em que ele não está habituado, e que se sente, muitas vezes, coagido.

O diálogo e a oralidade devem estar presentes em sala de aula e em qualquer disciplina. O aluno precisa participar, interagir e construir o conhecimento com o professor, pois apenas dentro desta perspectiva é que a aprendizagem acontece e o aluno cresce como um verdadeiro cidadão, conhecedor dos seus direitos e deveres, mas também participante e atuante na sociedade.

Gênero: Poema

Poema 1 : Aula de português (Carlos Drummond de Andrade)

*A linguagem
Na ponta da língua.
Tão fácil de falar
E de entender.*

*A linguagem
Na superfície estrelada de letras,
Sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
E vai desmatando
O amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas
Atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
Em que pedia para ir lá fora,
Em que levava e dava pontapé,
A língua, breve língua entrecortada
Do namoro com a prima.*

O português são dois; o outro, mistério.

- 1) *Que tipo de linguagem fala a 1ª estrofe?*
- 2) *Que tipo de linguagem fala a 2ª estrofe?*
- 3) *Que tipo de linguagem ele elogia?*
- 4) *Explique o último verso "O português são dois; o outro, mistério." Qual é o mistério?*

Os alunos não sentiram dificuldade em responder às perguntas. Conseguiram explicar as duas línguas que entram em choque no poema, a formal e a coloquial, associaram a linguagem formal a palavras difíceis e complexas e disseram que a linguagem informal é mais espontânea e descontraída. Porém, quando perguntamos sobre a linguagem que o autor elogia, eles não souberam responder, uns disseram a formal e justificaram pelo trecho: "E vai desmatando /O amazonas de minha ignorância." Outros, a informal, mas não souberam justificar.

Notamos que eles não estão habituados a fazer inferências e quando num texto tem uma pergunta inferencial, eles não conseguem ir adiante se não forem ajudados. Todas às vezes que nos deparamos com essa situação, precisamos

conduzir o raciocínio do aluno e levá-lo a fazer as inferências, pois, quando auxiliados eles correspondem, e conseguem compreender o que está sendo dito e pedido.

Poema 2: Erro de português (Oswald de Andrade)

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.*

- a) *Por que o português vestiu o índio? O que isso quer dizer historicamente?*
- b) *Por que o título “Erro de português”?*

Quando trabalhamos este texto, já tínhamos feito uma reflexão sobre a língua no poema 1. Então, para os alunos foi bem mais fácil compreender o segundo poema “Erro de português”, pois eles tinham o conhecimento sobre o descobrimento do Brasil, sabiam também do que os índios tinham passado nas mãos dos portugueses, só precisavam usar esse conhecimento e associá-lo à linguagem.

Dessa forma, começamos interrogando sobre “Por que o português vestiu o índio? O que isso quer dizer historicamente?” e todos os alunos conseguiram responder, dizendo que os índios não estavam preparados para a invasão dos portugueses, que os portugueses ensinaram e obrigaram os índios a seguir os costumes dos europeus, que os índios viviam livres e felizes.

As análises dos alunos mostraram consistência e entendimento sobre a colonização do Brasil, fato que facilitou a compreensão do texto, já que era um assunto que eles dominavam. Na segunda pergunta sobre o título do poema, os alunos também conseguiram responder, associaram à gramática formal e discutimos a questão do erro e das variações linguísticas. Eles souberam responder devido ao poema anterior em que explicamos para eles a importância de se respeitar as diferentes linguagens na sociedade, sem excluir ou discriminar quem tiver uma maneira diferente de falar.

A linguagem da gramática existe e não estamos negando a sua importância, o que não podemos fazer é exaltar a norma padrão em qualquer situação do cotidiano.

Para cada contexto, podemos usar uma linguagem que se enquadre mais àquela situação, sem desmerecer ninguém.

Poema 3: Lembrança de um mundo antigo (Carlos Drummond de Andrade)

*Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado,
a água era dourada sob as pontes,
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo
era tranquilo em redor de Clara.*

*As crianças olhavam para o céu: não era proibido.
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos.
Não havia perigo.
Os perigos que Clara temia eram gripe, o calor, os insetos.
Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,
Esperava cartas que custavam a chegar,
nem sempre podia usar vestido novo.
Mas passeava no jardim, pela manhã!!!
Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!*

Ao trabalharmos com este poema de Drummond, observamos que os alunos não compreenderam o texto, pois existiam elementos nele que exigiam um conhecimento prévio, tais como a 2ª Guerra mundial que estava subentendida através de estrofes como: “o mundo inteiro, a Alemanha, a China,/ tudo era tranquilo em redor de Clara”. Os alunos nunca tinham ouvido falar na guerra, não sabiam quem era Hitler e não entenderam porque estes dois países estavam sendo citados no poema.

Vendo as dificuldades dos alunos, resolvemos explicar para eles o que tinha acontecido na Segunda Guerra, quem era Hitler, o que ele fez, por que o mundo neste período não era tranquilo, os medos que rondavam as pessoas naquela época e, depois, entramos no mundo de Clara, que era um mundo onde não existia a violência, onde as pessoas podiam andar livremente nas ruas, onde não havia perigo. Só após as explicações os alunos entenderam o que Drummond queria dizer no poema.

Percebemos que os alunos sabem interpretar, o que de fato termina atrapalhando é a falta do conhecimento enciclopédico ou de mundo, pois a falta

deste interfere nas inferências e na compreensão dos implícitos do texto. Como inferir, se o texto não lhe é familiar e não faz parte do que o aluno conhece. À medida que o aluno vai adquirindo conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, o resultado é outro, ou seja, é positivo e não fragmentado. Kleiman (2010, p.12) afirma que

a leitura funciona como um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória.

Precisamos olhar e trabalhar com a leitura respeitando toda a sua amplitude e mostrando ao aluno que a leitura depende de vários aspectos, sejam sociais e linguísticos, para que se concretize. Precisamos desmistificar a ideia de que a leitura é apenas uma decodificação das letras, a leitura deve ser vista dentro da perspectiva do letramento em que defende a concepção de leitura como práticas sociais.

Podemos afirmar que ainda estamos muito ligados a uma concepção escolar de leitura, que é bastante primitiva e falha diante de um processo de aprendizagem tão complexo e necessário para o crescimento de um cidadão crítico como a apropriação do saber ler.

Os textos estão em toda parte, fazemos vários tipos de leitura ao longo do dia, por exemplo, a leitura de uma imagem, de uma placa de trânsito, de um bilhete, de um comentário, de uma paisagem, de um livro literário, de uma pintura, de um anúncio publicitário, de uma lista de compras, de um filme, até mesmo de um olhar conseguimos fazer uma leitura.

É importante lembrar que os alunos precisam ser exercitados a perceber e compreender esse conjunto de leitura que fazemos naturalmente durante o dia sem prestarmos atenção. Saber ler e se apropriar disto é um ato de inserção na sociedade.

Gênero: Conto

Uma Vela para Dario

Dalton Trevisan

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. Abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca.

Cada pessoa que chegava erguia-se na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram despertadas e de pijama acudiram à janela. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha gritou que ele estava morrendo. Um grupo o arrastou para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protestou o motorista: quem pagaria a corrida? Concordaram chamar a ambulância.

Dario conduzido de volta e recostado á parede - não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informou da farmácia na outra rua. Não carregaram Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade; sinal de nascença. O endereço na carteira era de outra cidade.

Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo — os bolsos vazios. Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio quando vivo - só podia destacar umedecida com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabeção.

A última boca repetiu — Ele morreu, ele morreu. A gente começou a se dispersar. Dario levava duas horas para morrer, ninguém acreditou que estivesse no fim. Agora, aos que podiam vê-lo, tinha todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não pôde fechar os olhos nem a boca, onde a espuma tinha desaparecido. Apenas um homem morto e a multidão se espalhou, as mesas do café ficaram vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas da chuva, que voltava a cair.

O gênero conto foi lido inicialmente em silêncio pelos alunos, em seguida lemos novamente em conjunto e começamos com alguns questionamentos sobre o texto. As perguntas foram as seguintes: *O que aconteceu com Dario?; Quantos anos Dario tinha?; A que classe social ele pertencia?; O que aconteceu com os pertences de Dario?; Dario morreu de quê?; Ele era casado? Por quê?; O que a vela representa no final do conto?*

Os alunos acharam a história triste, ficaram impressionados com a trajetória do que aconteceu com Dario até a sua morte. Quando, questionados sobre o que houve com Dario, eles não souberam dizer com firmeza. Uns disseram que ele estava fraco e sem força, por isso veio de outra cidade pedir ajuda, outros achavam que ele estava com medo de alguma coisa porque estava apressado, e ainda outros disseram que o cachimbo foi o culpado para que Dario passasse mal.

Diante destas respostas, podemos perceber que os alunos não conseguiram inferir que Dario estava passando mal porque estava sofrendo um infarto, apesar das pistas no texto como: *Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. / O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque. / Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca.*

Dessa forma, explicamos aos alunos o que era um infarto e como acontecia.

Para Brown e Yule (1983) apud Koch e Travaglia (2011, p. 71),

inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que leem ou ouvem, isto é, é o processo através do qual o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular.

Então, os alunos tentaram fazer a interpretação pelo que eles leram, porém como não conheciam o significado literal do que foi escrito, não conseguiram fazer as inferências que estavam no texto.

Com relação à idade de Dario, eles acharam-no velho e deram uns 60 anos. Souberam também responder que Dario pertencia à classe social média. Fizeram esta associação devido aos pertences: relógio, roupa social, alfinete de pérola, paletó, gravata, aliança de ouro, etc. Conseguiram inferir que Dario era casado por causa da aliança que usava. Compreenderam também que os seus objetos foram roubados através do trecho “os bolsos vazios”. O que os alunos sentiram mais dificuldade foi em fazer a conclusão final.

Depois de trabalhado todo o texto, de falarmos sobre o descaso com que as pessoas trataram Dario, que terminou morrendo por falta de socorro, perguntamos a eles que falta de sentimento rondava aquela situação, que palavra poderíamos usar para representar o que aconteceu com Dario.

Os alunos não souberam dizer que era a falta de solidariedade com o outro, mas disseram, com outras palavras, algo que demonstra essa falta de solidariedade que são as pessoas sem coração, assim eles chamaram os personagens do conto que não prestaram assistência a Dario.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, retomamos a fundamentação teórica do presente trabalho a fim de analisar as respostas dadas pelos alunos às questões das avaliações elaboradas pela professora-pesquisadora, as quais foram mencionadas no quarto capítulo.

No grupo pesquisado, havia 3 alunos de séries finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, foi feito um trabalho direcionado para esses alunos, já que optamos por formar uma turma com poucos alunos, a fim de dedicarmos mais tempo e atenção aos mesmos. Procurando atender aos objetivos desse trabalho, outra observação relevante é que dividimos as respostas em duas partes: os que alcançaram compreender o texto e fazer as inferências solicitadas; os que não compreenderam o texto nem conseguiram fazer as inferências devido a alguns fatores que chamamos na tabela abaixo de problemas encontrados. Tal critério corroborou para que pudéssemos verificar, após a utilização de estratégias de leitura com os gêneros textuais voltadas para as práticas de letramento, o que estava interferindo e prejudicando na compreensão textual.

Com o objetivo de analisar e contribuir para o progresso desses estudantes em relação à competência leitura, seguimos com o grupo dando assistência a todos, sem distinção, para que todos pudessem sair do projeto de leitura com um olhar diferente e mais capacitados.

Após o curso, alguns alunos do projeto (dois) fizeram a prova do Saepe 2011, quando o resultado chegou em julho de 2012, obtivemos um ótimo desempenho, a aluna que participou do curso de oficinas de leitura tirou a nota mais alta das duas oitavas séries da Escola Padre João Barbosa.

A prova do Saepe é dividida em escalas de proficiência com quatro graus de habilidade em leitura. Temos o Elementar I (até 200 pontos), o Elementar II (de 200 a 250 pontos), o Básico (de 250 até 300 pontos) e o Desejável (acima de 300 pontos). A aluna que tirou a nota mais alta atingiu o desejável, a segunda aluna atingiu o básico, um bom resultado para a escola, além de demonstrar a evolução das alunas que participaram das oficinas de leitura. A terceira aluna não realizou a prova do SAEPE, pois estava do 7º ano do Ensino Fundamental.

Tabela dos resultados encontrados

Gêneros textuais	Compreenderam	Não compreenderam	Problemas encontrados
Circuito Fechado	X		Porém, não conseguiram fazer todas as inferências sugeridas.
Anekdota		x	Não sabiam o que era ambiguidade e desconheciam também alguns vocábulos tais como cômico e humor.
Tira A – Tema: Aula de História		X	Os alunos não sabiam o sentido conotativo nem denotativo das palavras
Tira B – Tema: Escola		X	Dificuldade de vocábulo: não sabiam o que significava a palavra burocratas
Tira C – Tema: Brincando de governo	X		O assunto já havia sido discutido anteriormente, por isso conseguiram compreender.
Tira D – Tema: Mafalda odeia sopa		X	Não houve aceitabilidade, já que o tema que sugeria as ideias de Marx não estava adequado para jovens de 12 a 15 anos dentro do contexto pesquisado.
Era um garoto-música de Engenheiros do Havaí		X	A música era desconhecida para os alunos, além disso tiveram bastante dificuldades em fazer as inferências.
Tira E- Tema: Questionamentos de Mafalda e pai estressado.	X	X	Metade compreendeu, a outra metade não conseguiu fazer a ponte entre o pai de Mafalda chegar cansado e ter que responder aos questionamentos da filha.
Tira F - Tema: Preconceito racial	X		Não foram encontrados problemas, pois o assunto era bastante familiar para eles.

Tira G – Tema: Cebolinha xingando a Mônica	X		Não foram encontrados problemas, pois o assunto não exigiu nenhum conhecimento prévio.
Tira H- Tema: Desmatamento	X		Não foram encontrados problemas, pois o assunto era bastante familiar para eles.
Poema 1 : Aula de português (Carlos Drummond de Andrade)	X	X	Porém, sentiram dificuldade nas perguntas inferenciais.
Poema 2: Erro de português (Oswald de Andrade)	X		Não foram encontrados problemas, pois o assunto era bastante familiar para eles.
Poema3: Lembrança de um mundo antigo (Carlos Drummond de Andrade)		X	Nunca tinham ouvido falar na 2ª Guerra Mundial, nem compreenderam porque países como Alemanha e China estavam no poema.
Uma vela para Dario – um conto de Dalton Trevisan		X	Não souberam dizer o que Dario tinha sofrido na rua e sentiram também dificuldade em compreender a ideia central do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faremos, de forma resumida, um levantamento das discussões ao longo da pesquisa, procurando resgatar a trajetória percorrida a fim de alcançarmos o objetivo proposto: contribuir para a leitura proficiente dos alunos através dos gêneros textuais, desenvolvendo atividades de leitura que colaborem para que o aluno se aproprie dos efeitos de sentido produzidos no texto.

Sendo assim, na Introdução, apresentamos nosso objeto de estudo – as práticas de leitura, focada na prática de sala de aula da pesquisadora.

O que observamos foi que a leitura não é vivenciada na escola como deveria, pois os alunos não têm o hábito de ler nem durante a aula nem fora dela, há uma verdadeira resistência às práticas de leitura tanto por parte dos alunos como pelos professores. Os professores ainda estão direcionando as aulas de língua portuguesa dentro da abordagem tradicionalista em que o mais importante é trabalhar as nomenclaturas da gramática- padrão.

Sabendo que este contexto precisa ser mudado para que haja um avanço no processo de ensino-aprendizagem, o estudo da pesquisa justifica-se por existirem dificuldades de leitura sofridas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, muitos dos quais chegam ao Ensino Médio sem conseguirem ter a proficiência em leitura para um ensino de referência. Sabendo que a escola é um ambiente de diversas práticas de letramento, a presente pesquisa, também, justifica-se, por acreditarmos que a escola tem a função de promover, fortalecer e ampliar as práticas de letramento de nossos alunos, oferecendo-lhes condições para desenvolver a competência leitora através de atividades significativas em torno da leitura, proporcionando, assim, a eles a capacidade de compreender o texto em sua totalidade.

Na discussão teórica que sustenta a pesquisa, realizamos a fundamentação teórica que norteou nossa análise. Na primeira parte, iniciamos com breves definições quanto às diferenças entre alfabetização e letramento, em seguida, falamos da importância de alfabetizar letrando. Destacamos também a proposta de Kleiman (1995) de que letramento é uma prática social, partindo deste princípio discutimos sobre as práticas de letramento na escola e ressaltamos, através dos PCNs, as exigências de um ensino de leitura com vistas ao desenvolvimento de

indivíduos letrados. Além disso, procuramos agregar a esta pesquisa a importância da leitura inferencial em sala de aula, a fim de propiciar um maior entendimento do texto com todas as suas informações explícitas e implícitas nele contidas.

Discutimos também sobre como os gêneros servem de suporte para a aquisição do letramento, além de conceituá-los como função social. Destacamos também a importância dos gêneros textuais nas atividades de leitura.

No capítulo metodologia, descrevemos o ambiente de análise, traçamos o perfil dos alunos e do grupo pesquisado, retratando seu contexto sociocultural. Escolhemos alunos que tinham a competência da leitura, mas que gostariam de participar do projeto, de livre e espontânea vontade, se comprometendo em vir à escola no contraturno para participar do grupo de estudo e, que quisessem principalmente melhorar o nível de leitura que tinham. Nessa parte do presente estudo, descrevemos os procedimentos metodológicos, de natureza qualitativa. Para isso, detalhamos as atividades realizadas pelos alunos em relação ao desenvolvimento da leitura tendo como parâmetro os gêneros textuais.

Com essa análise, procuramos atender ao seguinte objetivo de nossa pesquisa: contribuir para a leitura proficiente dos alunos através dos gêneros textuais, mas também desenvolver atividades de leitura que colaborem para que o aluno seja um leitor crítico e reflexivo. Com relação ao uso do material de leitura, verificamos que o trabalho pedagógico, pautado numa proposta sociointeracionista, propicia o desenvolvimento de uma leitura inferencial e crítica, proporcionando a construção dos diversos saberes dentro do texto.

A partir da análise do estudo dos gêneros, confirmamos que a leitura, sob o ponto de vista do ambiente pesquisado, não é vivenciada em sala de aula, além dos alunos demonstrarem uma dificuldade em compreender textos que exigiam um conhecimento de mundo para serem interpretados. Assim, no último capítulo, Análise dos resultados, analisamos as respostas dadas pelos alunos às questões pedidas dos gêneros.

Constatamos que as estratégias de leitura com vistas ao letramento trabalhadas com os alunos por meio dos gêneros textuais contribuíram para a compreensão textual, fortalecendo o processo de letramento dos alunos, uma vez que o trabalho de leitura levou-os a ativar competências leitoras, como a capacidade de relacionar textos e conteúdos. Optamos por uma pesquisa de intervenção, pois o principal foco deste projeto era o aluno, precisávamos trabalhar com esses alunos

para melhorar a qualidade de ensino, conseqüentemente, aumentar os índices dos programas de avaliação, tais como o Saepe, nas provas de língua portuguesa com ênfase na leitura.

É importante destacar que os alunos demonstraram ter pouca “bagagem” em seu conhecimento de mundo, fato que dificultou e comprometeu a compreensão textual.

Na pesquisa dessa dissertação, alunos demonstraram que não conseguiam interpretar textos ou compreender certas palavras, pois não tinham conhecimento enciclopédico. Um exemplo disso é o fato dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental nunca terem ouvido falar em Hitler, muito menos sobre a Segunda Guerra Mundial. Palavras como burocratas, maçante, expressões com sentido figurado, não faziam o menor sentido para eles. Tudo isso está associado à falta de leitura. Alunos na faixa etária dos quinze anos não conseguiam interpretar o texto, pois não tinham um conhecimento prévio sobre assuntos que são considerados globais.

Observamos também pelo discurso dos alunos que o professor não trabalhava a leitura em sala. As tiras de Mafalda e as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica nunca tinham sido interpretadas pelos alunos. Além disso, eles não sabiam o que era ambigüidade, nunca tinham analisado uma anedota, demonstrando uma pobreza de gêneros trabalhados durante praticamente quatro anos de ensino fundamental.

Outro fato que também é perceptível ocorre quando os alunos afirmam que ao trabalharem o texto, não havia discussões nem reflexões durante a aula. As práticas de letramento praticamente não existem nas aulas e quando aconteciam eram dadas de forma equivocada, sem um olhar crítico para o que está sendo feito.

Em contrapartida, observamos que a aula quando dialogada e discutida proporciona ao aluno mais interação e participação, fazendo com que este infira mais, conseqüentemente aprenda mais também. É dentro desta perspectiva sociointeracionista que a aprendizagem acontece de forma mais efetiva.

Vale ressaltar que após o curso de oficina de leitura feito durante dois meses na Escola Padre João Barbosa, bons frutos foram colhidos, pois dois alunos dos três que participaram do projeto fizeram a prova do Saepe 2011, e o resultado foi

promissor devido ao ótimo desempenho dos alunos, uma das alunas que participou do curso de oficinas de leitura, tirou a nota mais alta das duas turmas de nono ano da Escola Padre João Barbosa, o primeiro lugar geral da escola.

A prova do Saepe é dividida em escalas de proficiência com quatro graus de habilidade em leitura. Temos o Elementar I (até 200 pontos), o Elementar II (de 200 a 250 pontos), o Básico (de 250 até 300 pontos) e o Desejável (acima de 300 pontos). A aluna que tirou a nota mais alta atingiu o desejável, a segunda aluna atingiu o básico, um bom resultado para a escola, além de demonstrar a evolução das alunas que participaram das oficinas de leitura.

Diante do exposto, esperamos que esse projeto sirva de exemplo para ser implantado nas escolas, despertando o interesse de outros alunos pela leitura de diversos gêneros e propiciando aos professores uma nova proposta pedagógica voltada para o sociointeracionismo, em que o conhecimento se constrói com a interação do aluno com o professor e o contexto social.

A leitura é excelente meio para fortalecer o processo de letramento, além de incentivar a aquisição da proficiência leitora dos alunos.

ANEXOS

1. QUESTIONÁRIO SOBRE O CURSO DE LEITURA

Nome: C, G, F

Idade: 12 a 15 ANOS

Série: Anos finais

1) O que vocês acharam do curso?

C - Achei que o curso serviu como uma grande ajuda para que eu pudesse descobrir mais coisas que me ajudarão no futuro.

G- Eu achei ótimo, pois me ajudou na interpretação dos textos

F – Achei bom, pois me ajudou bastante nas atividades de português.

2) De que forma o curso de leitura serviu para você na escola?

C – Serviu como reforço para a melhora da minha aprendizagem.

G- Serviu para interpretar os textos colocados na prova pela professora, e assim, eu consegui tirar boas notas.

F – Serviu para entender melhor o texto, também ajudou muito na prova do Saepe.

3) O que vocês acharam mais interessante no curso?

C – A interpretação das histórias em quadrinhos, que são totalmente diferente e interessante do que eu esperava.

G –Eu achei mais interessante a interpretação das tirinhas.

F – As coisas que ainda não tínhamos aprendido em sala de aula, ajudou bastante no meu aprendizado.

4) Qual é a visão de vocês sobre leitura antes e depois do curso?

C – Antes, a leitura era o que me ajudava a falar melhor, e depois, a leitura é tudo que eu preciso para ficar próspera nos estudos.

G – Antes eu não compreendia alguns textos por não saber interpretá-los, mas hoje eu consigo.

F – Antes minha leitura era boa, mas eu não conseguia entender o que queria dizer, e agora já sei interpretar texto.

5) O que vocês acharam dos textos trabalhados durante o curso?

C- Achei interessante e superimportante para todos os alunos que são interessados em aprender o que a vida oferece de mais importante.

G – Achei que foram textos muito interessantes e que trouxeram novidade para a gente.

F – Interessante. Porque antes não entendia as tirinhas de Mafalda, achava que não tinham graça, mas o curso me ajudou a entender.

6) O que a leitura representa para vocês?

C – Representa uma janela para que eu entre e descubra coisas maravilhosas.

G – Para mim, a leitura representa o conhecimento, porque quando as pessoas leem conhece outros lugares, histórias e culturas diferentes.

F – Tudo, porque sem a leitura você não consegue fazer nada. A leitura representa muita coisa e quem não tem a leitura sofre para fazer qualquer coisa.

7) Qual a diferença das aulas de leitura do curso das aulas de Língua Portuguesa na escola? São trabalhados da mesma forma? Explique.

C- A aula de leitura é específica em determinado assunto e a de português é sem especificação, pois são diversas e diversas coisas. Os trabalhos são diferentes. Pois em português, os trabalhos são com diversas pessoas e demora mais tempo, já as de leitura são simples e rápida.

G- A diferença é que a leitura do curso foi trabalhada de um jeito que a gente tinha que ler várias vezes até entender e nas aulas da escola são mais rápidas por conta do tempo.

F – As aulas de leitura foram muito diferentes, mais avançadas do que as aulas da escola. As aulas de português são atrapalhadas pelos alunos, então os que querem aprender, não aprendem por causa dos baderneiros.

O questionário feito com os alunos sobre o curso de leitura foi bastante produtivo, podemos perceber através do discurso dos alunos que as aulas de língua portuguesa não têm foco na leitura, ou seja, não existe um tempo direcionado para o aluno desenvolver a competência leitora, com isso também não há um trabalho voltado para a compreensão textual.

É importante ressaltar que os alunos pesquisados não tinham trabalhado a maioria dos gêneros estudados, haja vista que os gêneros textuais não são

vivenciados em sala de aula. Observamos também, no início do curso, a dificuldade em interpretar e compreender os textos, os alunos liam, mas não conseguiam captar as ideias centrais nem fazer as inferências solicitadas.

Outro fator que é determinante no processo de ensino-aprendizagem é a quantidade de alunos em sala de aula, os professores não conseguem desenvolver um trabalho mais direcionado e focado na leitura, pois há muitos alunos em sala para organizar e acalmar antes da aula, de fato, começar, além disso, não há um tempo reservado para orientar aqueles alunos que apresentam mais dificuldades na leitura e na interpretação de textos. Com isso, as aulas se tornam cansativas e chatas, sem um sentido concreto para o aluno, o qual termina ficando desestimulado para desenvolver a aprendizagem na leitura.

O que observamos é uma preocupação excessiva em trabalhar vários conteúdos gramaticais, os assuntos são dados em quantidade e sem que haja uma interação do aluno com o professor. O professor, no contexto desta pesquisa, mostrado através da fala dos alunos, demonstra ser um mero transmissor de informações. As aulas são dadas sem leitura, sem interpretação, sem compreensão do que está se escrevendo ou lendo, o que ocasiona o despreparo dos alunos que chegam ao Ensino Médio, sem conseguir fazer uma leitura inferencial ou redigir um simples texto com coerência.

É válido ressaltar que os alunos ficaram encantados com as descobertas que fizeram através da leitura. Eles conheceram um mundo diferente, compreenderam as tiras críticas de Mafalda, as ideias centrais dos poemas de Drummond, a música de Engenheiros do Havai, entre outros. Textos que eles jamais pensaram em estudar ou apenas ler. Foi dado a estes alunos a oportunidade de conhecer e desvendar o novo e com isso crescer não apenas como pessoas pensantes, mas também como agentes competentes da leitura. Ler é refletir sobre os fatos e transformar as situações.

Ao final do curso foi dado um certificado de participação aos alunos que fizeram parte da pesquisa.

OFICINA DE LEITURA: AQUISIÇÃO DO LETRAMENTO POR MEIO DA
ABORDAGEM DOS GÊNEROS

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifico que a aluna _____ participou das oficinas de leitura, na Escola Estadual Padre João Barbosa, de outubro a dezembro de 2011, com a Professora mestrande Natasha Ferraz C.P. de Luna da Universidade Católica de Pernambuco. Parabenizo a referida aluna por ter concluído o curso de leitura inferencial com excelência.

Recife, 16 de dezembro de 2011.

Coordenadora e professora do curso

GRE: RECIFE NORTE

MUNICÍPIO: RECIFE

Proficiência média

	Pernambuco		GRE		município		escola	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
4ª SÉRIE/ 5º ANO EF	180,7	197,1	186,7	201,3	184,8	201,0	-	-
8ª SÉRIE/ 9º ANO EF	225,2	234,6	224,7	232,7	224,1	232,0	240,8	246,3
3º ANO EM	248,2	252,4	251,5	253,8	250,4	252,1	-	-

LÍNGUA PORTUGUESA		ESCALA DE PROFICIÊNCIA																				
Domínios	Competências	15	25	35	45	55	65	75	85	95	105	115	125	135	145	155	165	175	185	195	205	
Apropriação do Sistema da Escrita	Identifica letras.																					
	Reconhece convenções gráficas.																					
	Manifesta consciência fonológica.																					
	Lê palavras.																					
Estratégias de Leitura	Localiza informação.																					
	Identifica tema.																					
	Realiza inferência.																					
Processamento do Texto	Identifica gênero, função, e destinatário de um texto.																					
	Estabelece relações lógico-discursivas.																					
	Identifica elementos de um texto narrativo.																					
	Estabelece relações entre textos.																					
	Distingue posicionamentos.																					
	Identifica marcas linguísticas.																					

% DE ESTUDANTES POR PADRÕES DE DESEMPENHO DESTA ESCOLA	4ª SÉRIE/5º ANO EF			
	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
8ª SÉRIE/9º ANO EF	14,6	41,5	41,5	2,4
3º ANO EM				

Legenda:

Elementar I Elementar II Básico Desejável

A graduação das cores indica a complexidade da tarefa.

LÍNGUA PORTUGUESA

 Estudante: **GABRIELLY ALVES DA SILVA**

 Proficiência: **300,6** Padrão de Desempenho: **Desejável**

Estudantes que se enquadram neste padrão de desempenho conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, como localizar informações explícitas em textos de gênero e linguagem diversos, independentemente da forma como essa informação é apresentada; inferir informações em textos de temática e linguagem complexas; estabelecer relações lógico-semânticas pelo uso de conectivos menos comuns. Esses estudantes desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.

 Escola: **ESCOLA PADRE JOAO BARBOSA**

 Proficiência: **240,8** Padrão de Desempenho: **Elementar II**

Estudantes que se encontram neste padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Esses estudantes conseguem inferir o sentido de uma expressão metafórica; reconhecem o efeito de sentido de certas notações; identificam gênero, função e destinatário de textos diversos. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas, associadas, por exemplo, à realização de inferência e comparação de textos.

 Projeto: **SAEPE**

 Proficiência: **226,2** Padrão de Desempenho: **Elementar II**

Estudantes que se encontram neste padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Esses estudantes conseguem inferir o sentido de uma expressão metafórica; reconhecem o efeito de sentido de certas notações; identificam gênero, função e destinatário de textos diversos. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas, associadas, por exemplo, à realização de inferência e comparação de textos.

MATEMÁTICA

 Proficiência: **330,2** Padrão de Desempenho: **Desejável**

Estudantes que se enquadram neste padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem um raciocínio algébrico e geométrico avançado para a resolução de problemas, além de desenvolverem habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. Esses estudantes, ao final da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, revelam ser capazes de determinar e comparar as raízes de uma equação do 2º grau; utilizar propriedades de polígonos regulares; efetuar uma adição ou subtração de frações com denominadores diferentes; calcular a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, retângulo, trapézio); reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram; localizar pontos em um referencial cartesiano; calcular a média aritmética de um conjunto de valores.

 Proficiência: **244,3** Padrão de Desempenho: **Elementar II**

Estudantes que se enquadram neste padrão de desempenho demonstram terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior. Esses estudantes ao final da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, revelam ser capazes de comparar números racionais na forma decimal, no caso de ter diferentes partes inteiras, e calcular porcentagens simples; identificar algumas características de quadriláteros relativos aos lados e aos ângulos; calcular o resultado de uma divisão por um número de dois algarismos, inclusive com resto; determinar a área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, considerando que o lado do quadradinho da malha tenha uma medida informada.

 Proficiência: **234,6** Padrão de Desempenho: **Elementar II**

Estudantes que se enquadram neste padrão de desempenho demonstram terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior. Esses estudantes ao final da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, revelam ser capazes de comparar números racionais na forma decimal, no caso de ter diferentes partes inteiras, e calcular porcentagens simples; identificar algumas características de quadriláteros relativos aos lados e aos ângulos; calcular o resultado de uma divisão por um número de dois algarismos, inclusive com resto; determinar a área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, considerando que o lado do quadradinho da malha tenha uma medida informada.

LÍNGUA PORTUGUESA

Estudante: **FARIANA DE BARROS FERNANDES**

Proficiência: 267,3 Padrão de Desempenho: Básico

Estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter um amplo leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos envolvidos. Esses estudantes, por exemplo, identificam tema de um texto mais complexo e menos familiar, tanto no que diz respeito ao gênero, quanto à linguagem; recuperam termos por meio do emprego de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos; reconhecem, na comparação de textos, posicionamentos a respeito de um determinado assunto.

MATEMÁTICA

Proficiência: 273,4 Padrão de Desempenho: Elementar II

Estudantes que se enquadram neste padrão de desempenho demonstram terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior. Esses estudantes, ao final da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, revelam ser capazes de comparar números racionais na forma decimal, no caso de ter diferentes partes inteiras, e calcular porcentagens simples; identificar algumas características de quadriláteros relativos aos lados e aos ângulos; calcular o resultado de uma divisão por um número de dois algarismos, inclusive com resto; determinar a área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, considerando que o lado do quadradinho da malha tenha uma medida informada.

Escola: **ESCOLA PADRE JOAO BARBOSA**

Proficiência: 240,8 Padrão de Desempenho: Elementar II

Estudantes que se encontram neste padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Esses estudantes conseguem inferir o sentido de uma expressão metafórica; reconhecem o efeito de sentido de certas notações; identificam gênero, função e destinatário de textos diversos. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas, associadas, por exemplo, à realização de inferência e comparação de textos.

Proficiência: 246,3 Padrão de Desempenho: Elementar II

Estudantes que se enquadram neste padrão de desempenho demonstram terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior. Esses estudantes, ao final da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, revelam ser capazes de comparar números racionais na forma decimal, no caso de ter diferentes partes inteiras, e calcular porcentagens simples; identificar algumas características de quadriláteros relativos aos lados e aos ângulos; calcular o resultado de uma divisão por um número de dois algarismos, inclusive com resto; determinar a área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, considerando que o lado do quadradinho da malha tenha uma medida informada.

Projeto: **SAEPE**

Proficiência: 225,2 Padrão de Desempenho: Elementar II

Estudantes que se encontram neste padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Esses estudantes conseguem inferir o sentido de uma expressão metafórica; reconhecem o efeito de sentido de certas notações; identificam gênero, função e destinatário de textos diversos. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas, associadas, por exemplo, à realização de inferência e comparação de textos.

Proficiência: 234,6 Padrão de Desempenho: Elementar II

Estudantes que se enquadram neste padrão de desempenho demonstram terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Contudo, para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior. Esses estudantes, ao final da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, revelam ser capazes de comparar números racionais na forma decimal, no caso de ter diferentes partes inteiras, e calcular porcentagens simples; identificar algumas características de quadriláteros relativos aos lados e aos ângulos; calcular o resultado de uma divisão por um número de dois algarismos, inclusive com resto; determinar a área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, considerando que o lado do quadradinho da malha tenha uma medida informada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito Além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKER, L & BROWN, A.L.** (1984) Cognitive e monitoring in reading. In: **FLOOD, J.** Understanding reading comprehension. Wewark: International Reading association.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discursivo, Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec. 1986.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman, 1981.
- BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BORTONE, Márcia Elizabeth. *A construção da leitura 1 e 2*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.
- BORTONE, M. E. . Processo inferencial na construção da leitura. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, Uberlândia, MG.* v. 13,nº2. Jul/Dez.2009. p. 220-230.
- BORTONE, M.E. & MARTINS, C. A. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen V. R. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* (Org.). Campinas , SP: Editora Alínea, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília :1997.
- BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

- CASTIM, Fernando. Princípios básicos de semântica. Recife: Fasa, 1983.
- COSCARELLI, C. V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI. CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. “Gêneros Orais e escritos na escola”. 2ª Ed. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2010.
- Dell’Isola, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria da Graça B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo, SP: Ática, 2004.
- GUMPERZ, John J. Interactional Sociolinguistics: a personal perspective In: _____ **Discourse strategies**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- GUMPERZ, John J. *Language and social identity: Studies in interacional sociolinguistic*. 2. New York. Cambridge. University Press, 1988.
- KLEIMAN, Ângela B. “Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola”. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes, 2010.
- KLEIMAN, ÂNGELA. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A.B. *Projetos dentro de projetos: Ensino-Aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento*, SIMELP, 2009.
- KLEIMAN, ÂNGELA. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso*, vol.8, No 3. Santa Catarina, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

- KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2000.
- KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- LIRA, Bruno Carneiro. O professor sociointeracionista e @ inclusão social. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MACHADO, Anna Raquel. Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O processo inferencial na compreensão de textos – Relatório Final do Projeto de Pesquisa- CNPq. UFPE, 1989.
- MCLEOD, J. *Inference and cognitive syntesis*. Universidade de Alberta. Dissertação de doutorado, 1977.
- MEURER, José. BONINI, Adair. MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MENDONÇA, Márcia. Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas. Recife: Bagaço, 2010.
- MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, Agência e Tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- MOLICA, M. Cecilia. Fala, Letramento e Inclusão Social. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORROW, Daniel, Gordon, H. Bower, Greenspan, Steven L. Situation-based inferences during narrative comprehension. In: GRAESSER, A. C., BOWER, G.H. *Inferences and Text Comprehension*. San Diego: Academic Press, p.123-135, 1990.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração. São Paulo, vol1, nº3, 2º sem./ 1996.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- STREET, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harlow, Longman.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.
- SANTOS, Carmi. MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTI, Marianne. (orgs) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TRAVAGLIA, L. Carlos. KOCH, Ingedore. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VÓVIO, Cláudia. SITO, Luanda. DE GRANDE, Paula. (orgs). *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.